

# Gewaltdiskurs mit einer kulturphilosophischen Betrachtung und Reflexion des pädagogischen Auftrags

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Gökhan Demir

aus Ankara/Türkei

2013

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Elisabeth Zwick

Zweitgutachter: Prof. Dr. Heiner Keupp

Datum der mündlichen Prüfung: 22.07.2013

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Definitionen und Standpunkte.....	5
1.1. Begriff der Kultur und bestimmende Faktoren von Kultur .....	5
1.1.1. Begriff „Kultur“.....	5
1.1.2. Identität und Kultur.....	7
1.1.2.1. Kultureller Einfluss auf die Wahrnehmung.....	8
1.1.2.2. Kulturelle Deutung und Bewertung.....	9
1.1.2.3. Sprache als kulturelles Merkmal.....	10
1.1.2.4. Reflexion.....	11
1.2. Gewalt und Kultur.....	13
1.2.1. Annäherung an den Begriff Gewalt.....	14
1.2.2. Wertesystems einer Kultur –	
kulturelle Akzeptanz von Gewalt.....	17
1.2.2.1. Politik und Herrschaftssystem.....	18
1.2.2.2. Ethik, Moral und Religion	
als Grundlagen kultureller Werte.....	20
1.2.3. Gewaltdefinition für diese Arbeit.....	25
1.2.4. Formen von Gewalt - kulturelle Konfliktebenen.....	26
1.2.4.1. Konflikte zwischen Individuen im	
„einheitlichen“ kulturellen Kontext.....	27
1.2.4.2. Konflikte zwischen Individuen	
und Gemeinschaft.....	29
1.2.4.3. Konflikte zwischen Individuen unterschiedlicher	
kultureller Kontexte.....	29
1.2.4.4. Konflikte zwischen kulturellen Gemeinschaften.....	30
1.3. Pädagogik und ihre Rolle für die Eindämmung von Gewalt.....	31
1.3.1. Pädagogik.....	32

1.3.2. Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik.....	34
1.3.3. Pädagogik und Politik.....	36
1.3.4. Pädagogik und Ethnologie - Kritik der ethnozentrischen Sichtweise.....	38
1.3.5. Ethische Bildung als Beitrag zur Gewalteindämmung.....	40
2. Kulturhistorische Betrachtung von Gewaltaspekten	
in der türkischen und der westeuropäischen Kultur.....	42
2.1. Die türkische Kultur zwischen „Orient und Okzident“.....	43
2.1.1. Kultur des Abendlands.....	43
2.1.2. Die orientalische bzw. islamische Kultur.....	45
2.1.3. Kulturbegriff von Atatürk in der modernen Türkei.....	48
2.2. Kulturellhistorische Skizze von Selcuk-Türken	
bis zur Gründung der Türkischen Republik.....	49
2.2.1. Kurzdarstellung der historischen Entwicklung.....	49
2.2.2. Türkische Kultur und Politik	
in ihrer historischen Entwicklung.....	51
2.2.2.1. Gesellschaftspolitische Verhältnisse der türkischen Stämme vor der Übernahme des Islam.....	52
2.2.2.2. Politik und gesellschaftspolitische Verhältnisse im Selcuk-Staat.....	54
2.2.2.3. Politik und gesellschaftspolitische Verhältnisse im Osmanischen Reich.....	56
2.2.2.4. Gesellschaftspolitische Situation in den Anfängen der Türkischen Republik.....	62
2.2.3. Türkische Religion in ihrer historischen Entwicklung.....	65
2.2.3.1. Vorislamische Zeit – Schamanismus.....	66

2.2.3.2.	Andere Religionen türkischer Stämme	
	in der vorislamischen Zeit.....	67
2.2.3.3.	Der Islam.....	68
2.2.3.3.1.	Der Islam im Kontext	
	der türkischen Geschichte.....	70
2.2.3.3.2.	Anatolisch-Islamische Mystik und Sufismus.....	72
2.2.4.	Islamische Ethik mystischer Orientierung im 13. Jh.....	73
2.2.4.1.	Yunus.....	75
2.2.4.2.	Bektas.....	78
2.2.4.3.	Rumi.....	79
2.3.	Instrumentalisierung von Religion	
	zur Legitimierung von Gewalt.....	84
2.3.1.	Beispiele von Instrumentalisierung in der Geschichte	
	des Islam und des Christentums.....	84
2.3.2.	Instrumentalisierung durch Auslegung und Deutung.....	89
2.3.3.	Aspekte von struktureller Gewalt und	
	Instrumentalisierung heute.....	94
3.	Kulturelle Gewaltfaktoren im türkischen Kontext	
	am Beispiel von Familiengewalt.....	96
3.1.	Die Relation zwischen Sozialisationsbedingungen und Gewalt.....	98
3.2.	Identitätsbegriff im türkischen Kulturkontext.....	100
3.3.	Geschlechterverhältnisse und geschlechtliche Identität.....	102
3.4.	Bedeutung der Familie in der türkischen Kultur.....	106
3.5.	Familiengewalt im türkischen Kulturkontext.....	108
3.5.1.	Erziehungsziele türkisch sozialisierter Eltern	
	in Deutschland und in der Türkei.....	109
3.5.2.	Patriarchale Strukturen und Gewalt	
	im türkischen Kontext.....	111

3.5.3. Gewaltfaktoren in der Kindererziehung in der Türkei	114
3.5.4. Benachteiligung der Mädchen und Frauen im Bildungsbereich, in Partizipation und im wirtschaftlichem Leben	117
3.5.5. Gewalt gegen Frauen im türkischen Kulturkontext	118
3.5.6. Fehlende politische Instanzen für den Schutz der Familie	123
3.5.7. Negativer Einfluss der Medien auf Familienalltag im türkischen Kulturkontext	125
3.6. Reflexion der Geschlechterverhältnisse im türkischen Kulturkontext als Ausgangspunkt des pädagogischen Handlungsansatzes zur Verringerung innerfamiliärer Gewalt	126
3.7. Resümee zur Familiengewalt	129
4. Bedeutung der gefundenen Ergebnisse für die pädagogische Arbeit	129
4.1. Pädagogik in der modernen Türkei	131
4.1.1. Pädagogik als Wissenschaft	131
4.1.2. Pädagogik in der türkischen Praxis	134
4.1.3. Forderungen an die Pädagogik in der Türkei	135
4.2. Bedeutung der gefundenen Ergebnisse für die interkulturelle Pädagogik	138
4.2.1. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften	139
4.2.2. Aufgaben interkultureller Pädagogik	141
4.2.3. Grenzen und spezifische Probleme interkultureller Pädagogik	141
4.2.4. Bedeutung interkultureller Pädagogik für die ethische Bildung	144
4.2.5. Bedeutung interkultureller Pädagogik	146
4.2.6. Interkulturelle Pädagogik in der Wissenschaft	148
4.2.7. Interkulturelle Pädagogik und Politik	148

4.2.8. Anmerkung zur interkulturellen Pädagogik	
in Deutschland.....	149
5. Schlussbemerkung.....	150
6. Literaturverzeichnis.....	162
7. Abkürzungsverzeichnis.....	170

## Einleitung

Tagtäglich nehmen wir unterschiedliche Facetten der Gewalt wahr. In der Zeitung, in den Neuen Medien, in zwischenmenschlichen Beziehungen sehen wir uns mit Gewalt konfrontiert. Sie ist ein Teil unseres Alltags.

Gewalt ist ein komplexes Thema, weil ihre Entstehungsgründe sich nicht eindeutig und einfach erklären lassen. Viele verschiedene Faktoren können bei der Entstehung von Gewalt eine Rolle spielen. Die Ursachen und Erscheinungsformen von Gewalt können kontextabhängig, kulturell und gesellschaftlich verschieden sein. Sie kann in einem bestimmten Kontext individuell unterschiedlich wahrgenommen und ausgeübt werden. Deswegen kann keine Theorie alle Aspekte der Gewalt erklären. Aus diesem Grund gibt es eine Vielzahl von Erklärungsansätzen, die die Entstehung von Gewalt auf verschiedene Art und Weise betrachten.

Das Anliegen des Verfassers vorliegender Arbeit ist, die Komplexität des Themas Gewalt und Kultur aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten. Seine Intention ist, einen Forschungsbeitrag zur interkulturellen Verständigung durch einen konkreten Blick auf historisch entstandene kulturelle Unterschiede zu leisten.

Man muss sich bewusst sein, dass der Ansatz, Gewaltursachen in kulturellhistorischen Gegebenheiten zu suchen, nur ein Ausschnitt aus einer Vielzahl möglicher Entstehungsgründe für gewaltsame Handlungen ist, sowie dessen, dass Gewalthandlungen in der Regel nicht eine einzelne Ursache haben. Wollte man eine konkrete Gewalthandlung untersuchen, so wäre in jedem Einzelfall ein Zusammenspiel aus individuellen und gesellschaftlich-sozialen Faktoren zu berücksichtigen.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit wird jedoch nicht auf eine individuelle Gewalthandlung eingehen, sondern hat sich auf die Suche nach kulturellen Strukturen begeben, die Gewalt begünstigen.

Ein Ausgangspunkt der Arbeit ist der lerntheoretische Aspekt, der besagt, dass Gewalt - wie allgemein das soziale Verhalten - in einem kulturellen Kontext erlernt und von Generation zu Generation weitergegeben wird. Aus diesem Grund wird der Untersuchung des Begriffes „Kultur“ ebenso wie der des Gewaltbegriffs Bedeutung beigemessen und es wird - insbesondere im Hinblick auf die kulturellen Entwicklungen in der Türkei - ein Überblick über die geschichtlichen Hintergründe gegeben werden. Die vorliegende Arbeit ist damit eine **kulturphilosophische Betrachtung mit einer pädagogischen Reflexion**.

Aus pädagogischer Sicht beschäftigt die Arbeit sich mit der Fragestellung, was Pädagogik leisten kann, um kulturell tradierte Verhaltensmuster, die Gewalt begünstigen, zu verändern.



Diese Fragestellung verlangt zunächst eine Eingrenzung der allgemeinen Überlegungen auf ein konkretes gesellschaftliches Umfeld, bzw. auf eine Kultur. Der Verfasser hat hierfür „die türkische Kultur“ gewählt - einerseits, weil die Türkei sein Herkunftsland ist, und zum zweiten, weil er im Rahmen seiner praktischen pädagogischen Arbeit, in der er auch mit Menschen mit Migrationshintergrund arbeitet, die Erfahrung machen konnte, dass das Verstehen der Herkunftskultur der Menschen, die von Migration betroffen sind, häufig ein Schlüssel zur Lösung problematischer Situationen ist.

Einen weiteren Anlass, sich intensiver mit dem Verhältnis zwischen Gewalt und Kultur im allgemeinen und der türkischen Kultur im historischen Wandel im besonderen auseinanderzusetzen, war für den Verfasser dieser Arbeit, dass er im Rahmen der Literaturrecherche, insbesondere in Bezug auf die türkische Kultur, eine Forschungslücke festgestellt hat. ***Eine historische Betrachtung der türkischen Kultur auf religiöser und politischer Ebene, die Auswirkungen der kulturellhistorischen Entwicklungen auf das kulturelle Gewaltverständnis, sowie die Bedeutung dieses Zusammenhangs für die pädagogische Arbeit sind die grundlegenden Forschungsthemen der vorliegenden Arbeit.***

Der Verfasser bedient sich zur Beschreibung der kulturellen Besonderheiten einer vergleichenden Gegenüberstellung der sogenannten westeuropäischen mit der sogenannten islamischen und türkischen Kultur, um kulturelle Besonderheiten deutlich zu machen. Dies ist nur eine Annäherung an die Realität, da Kulturen in sich stets inhomogen und in einem ständigen Wandel sind.

Aus der Sicht des Individuums ist Kultur das, was seine Sozialisation wesentlich prägt, aus dem Blickwinkel einer Kultur ist das Individuum wesentlicher Bestandteil, der diese lebt, pflegt und weiterträgt. Was Kultur damit ausmacht, ist eine Gemeinschaft von Menschen, die bestimmte Prägungen, Werte, Handlungsweisen und Weltanschauungen teilen - dabei aber nicht in allem übereinstimmen.

Erst im Blick auf eine andere Kultur wird letztlich deutlich, was die eine Kultur stärker und eine andere weniger stark beeinflusst. Ein wichtiger Grund für die Auswahl der Methodik der vergleichenden kulturellhistorischen Analyse der orientalistisch-islamisch mitgeprägten türkischen Kultur und der abendländisch-christlichen, westeuropäischen Kultur ist nicht zuletzt eine Kritik an ethnozentrisch geprägten Denkweisen, die die Reflexion der eigenen Kultur erschwert, weil sie den gleichwertigen Blick auf eine andere Kultur nicht zulässt.

Der Verfasser hat sich im Rahmen der kulturvergleichenden Arbeit auf die Suche nach spezifischen Faktoren begeben, die Gewalt im kulturellen Umfeld türkisch sozialisierter Individuen begünstigen, zugleich jedoch nach Ansätzen innerhalb dieses kulturellen Kontextes gesucht, die geeignet sind, eine Basis für pädagogische Arbeit zur Gewaltprävention und -vermeidung zu bilden.

Weder in Bezug auf die Gewaltursachen noch in Bezug auf die pädagogische Arbeit, die im kulturellen Umfeld ansetzen soll, kann die Bedeutung der religiösen Traditionen, Regeln und Strukturen übersehen werden. Der Verfasser thematisiert daher zum einen die Gefahr der Instrumentalisierung religiöser Anschauungen und Strukturen als Mittel zur Schaffung und Festigung politischer Machtstrukturen und betont die Bedeutung von Bildung und Aufklärung zur Vermeidung dieser Mechanismen. Ferner beleuchtet er religiöse oder vermeintlich religiöse Regeln und Traditionen in Bezug auf familiäre Strukturen und das Verhältnis der Geschlechter untereinander.

Der Verfasser hält die Religionen (das Christentum und der Islam) nicht für eine Gewaltursache. Vielmehr betrachtet er sie als eine Instanz, die sich durch ein Streben nach einer gerechten und für den Menschen förderlichen Ordnung auszeichnet, die eine Grundlage für das Zusammenleben von Menschen in einer Gemeinschaft sein kann. Religionen können daher in ihrem Grundgehalt als friedentiftende und gewaltvermeidende Faktoren gesehen werden, obwohl sie in der Geschichte vielfach für Kriege und andere Gewalthandlungen instrumentalisiert wurden. Religion spielt in der vorliegenden Arbeit eine große Rolle, weil sie als Träger ethischer Grundwerte von der Pädagogik in keinem Fall ignoriert werden darf.

Denn der Verfasser sieht eine primäre Aufgabe von Pädagogik darin, eine humane Bildung als Grundlage eines friedfertigen Zusammenlebens der Menschen zu fördern. Er betrachtet Bildung dabei nicht als bloße Wissensvermittlung, sondern misst ethischen Aspekten von Bildung einen hohen Stellenwert bei.

Von dieser Überlegung ausgehend, hat der Verfasser dieser Arbeit insbesondere in Bezug auf religiöse Traditionen nach einer Verbindung der kulturellen Wurzeln der westeuropäischen Kultur mit der sogenannten „islamischen“ Welt gesucht. Als wesentlichen Forschungsbeitrag zeigt er auf, dass konkret die mystische Islamauffassung, die u.A. von sufistischen Einflüssen geprägt und in der Volksliteratur der Türkei bis heute präsent ist, eine Basis an ethischen Grundwerten enthält, die von der sogenannten „christlich-abendländischen“ Kultur akzeptiert und in der sogenannten „islamischen“ Welt tradiert ist. Diese Grundwerte eignen sich nach Auffassung des Verfassers, in die pädagogische Arbeit sowohl in Deutschland als auch in der Türkei - insbesondere in die interkulturelle Arbeit - miteinbezogen zu werden, indem diese die kulturelle und ethische Reflexion fördern soll.

In der ethischen Reflexion der eigenen Kultur und der eigenen Handlungsweisen erkennt der Verfasser einen Schlüssel zur Veränderung negativer, d.h. gewaltsamer Verhaltensmuster. Er sieht den Menschen nicht als bloßes Produkt seiner Kultur, sondern auch als denjenigen, der Kultur handelnd verändert und der in gewissen Grenzen fähig ist, sein eigenes Verhalten kulturunabhängig zu hinterfragen.

**Die Förderung ethischer und kultureller Reflexion wird daher als bedeutendes Ziel pädagogischen Handelns in der gesamten Arbeit deutlich betont.** Diese soll am jeweiligen kulturellen Kontext anknüpfen und ihre Erkenntnisse sollen nicht zur Stigmatisierung einer Kultur führen, sondern die theoretischen Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit kulturell unterschiedlich geprägten Individuen erweitern.

Ein weiterer Forschungsbeitrag dieser Arbeit ist, eine bereits bestehende Sichtweise in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Gewalt und Bildungsmangel in einer Gesellschaft mit einer kulturell-philosophischen Betrachtung unter Einbeziehung der historischen Entwicklungen zu erweitern. D. h. **es werden Wurzeln gewalttätiger Handlungsweisen in kulturellhistorischen Prozessen gesucht und Prägungen kulturellhistorischer Prozesse auf heutige Denkweisen beleuchtet.** Hierbei vertieft der Verfasser seine Untersuchung im Bereich der innerfamiliären Gewalt in der Türkei und zeigt konkretisierend in der türkischen Kultur tradierte Denkweisen und Handlungsmuster auf, die Gewalt gegen Frauen und Kinder begünstigen und durch die auch die gewaltausübenden Ehemänner und Väter letztlich zu Opfern tradierter kultureller Rollenbilder werden. Der Verfasser weist auf die Bedeutung von Bildung und Aufklärung hin, die erforderlich sind, um diese Muster reflektierend zu verändern und bezieht auch die politischen Rahmenbedingungen mit ein.

**Zusammengefasst gibt die Arbeit eine Übersicht über die kulturellen Bedingungen im türkischen Kontext, die die Entstehung von Gewalt begünstigen. Sie beleuchtet, wie die kulturellen Standards zu Gewalt instrumentalisiert werden und es wird schließlich darauf hingewiesen, was die Pädagogik gegen Gewalt leisten kann.**

Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen vor allem dazu dienen, das Phänomen Gewalt aus der Perspektive der kulturellhistorischen Prozesshaftigkeit zu begreifen. Diese Perspektivenerweiterung soll die theoretischen Grundlagen der interkulturellen Pädagogik erweitern.

## **1. Definitionen und Standpunkte**

Die zentralen Begriffe der vorliegenden Arbeit werden zunächst erläutert, um den Lesern eine Übersicht über die Arbeit zu ermöglichen.

Kultur, Gewalt, Individuum und Pädagogik sind grundlegende Eckpunkte der Arbeit.

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit ist, die Wechselwirkungen zwischen diesen Kategorien zu beleuchten und den Fokus auf die sich daraus ergebenden Problemfelder zu richten, die bei der Entstehung von Gewalt eine Rolle spielen können und auf die Pädagogik reagieren soll.

### **1.1. Begriff der Kultur und bestimmende Faktoren von Kultur**

In den folgenden Kapiteln wird der kulturelle Einfluss auf die Individuen thematisiert. Bei der Diskussion wird der Fokus im Wesentlichen auf den Aspekt der Identität gerichtet. Von diesem zentralen Aspekt ausgehend, wird die Abhandlung um die Darstellung des Einflusses kultureller Wahrnehmung, Deutung und Bewertung erweitert.

#### **1.1.1. Begriff „Kultur“**

Der Begriff Kultur ist in dieser Arbeit nicht als Bezeichnung objektiver bzw. materieller Kulturgüter, wie etwa Architektur, Technik, Industrie, sondern in seiner subjektiven bzw. ideologischen Bedeutung zu verstehen.

Die Kultur, in der ein Mensch aufwächst, wird als eine Handlungsorientierung angesehen,<sup>1</sup> die dem Menschen eine sichere, von der Gesellschaft akzeptierte Handlungsoption anbietet. Sie ist keine biologische Tatsache,<sup>2</sup> sondern mit einem Lernprozess verbunden,<sup>3</sup> und äußert sich im Verhalten der Menschen.<sup>4</sup> Kultur ist tief in ihrer Geschichte verankert, zugleich aber wandelbar im Rahmen gesellschaftlicher und individueller Entwicklungen.

Im Rahmen der Literaturrecherche wurde festgestellt, dass türkische und westeuropäische Ansätze über den Begriff „Kultur“ im Allgemeinen identisch sind. Dementsprechend sind alle im Folgenden ausgeführten Definitionen sowohl in der türkischen als auch in der westeuropäischen wissenschaftlichen Literatur zu finden. Sie lassen sich folgendermaßen zusammenfassen.

---

<sup>1</sup> Vgl. Nicklas 1991, S. 125f

<sup>2</sup> Vgl. Bohannan & van der Elst 2002, S. 109; Haller 2005, S. 31

<sup>3</sup> Vgl. Haller 2005, S. 31; Kongar 2005, S. 9; Bohannan & van der Elst 2002, S. 109; Greverus 1978, S. 73 zitiert nach Roth, J. 2000, S. 261

<sup>4</sup> Vgl. Haller 2005, S. 29

- Kultur besteht aus Wissen, Glaubensvorstellungen, Werten, Normen, Bedeutungen, Sitten und Gebräuchen, die sich aus ihren historischen Entwicklungsprozessen ableiten und miteinander in Beziehung stehen.<sup>5</sup>
- Kultur ist dynamisch, sie verändert sich im Wesentlichen mit sich wandelnden materiellen Lebensbedingungen.<sup>6</sup>
- Kultur ist universell, hat keine nationalen Grenzen und lässt sich nicht urheberrechtlich schützen. Jeder kann sich mit einer Kultur identifizieren, der sich damit auskennt.<sup>7</sup>
- Kultur erfordert soziale Handlungen und besteht aus Interaktionen ihrer Mitglieder.<sup>8</sup>
- Kultur ist die Gesamtheit der Denk-, Gefühls-, und Aktionsmuster, die sich Menschen im Verlauf ihrer Enkulturation und Sozialisation aneignen.<sup>9</sup>
- Kultur kann nur aus einer historischen Betrachtung heraus gelernt, verstanden und weitergegeben werden.<sup>10</sup>
- Kultur ist vielschichtig und beschränkt sich nicht auf territoriale Grenzen.<sup>11</sup>

Kultur ist eine zwischenmenschliche Interaktion, kein mentales Programm,<sup>12</sup> das einfach zu verstehen ist, weshalb nun unter Berücksichtigung der oben aufgelisteten Merkmale eine zusammenfassende Beschreibung des Begriffs Kultur folgt, die als Ausgangs- und Bezugspunkt innerhalb der gesamten Arbeit gilt.

***Kultur ist eine von den Menschen geschaffene soziale Existenzgrundlage, die in ihrer dynamischen, historischen Prozesshaftigkeit sowie in der Funktionshaftigkeit ihrer Enkulturation, den Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaft entsprechend, Handlungsfähigkeit sichert.***

Wenn man unter Kultur damit die Summe der von Menschen einer Gemeinschaft geschaffenen Gegebenheiten sieht, in die der Mensch eingebettet ist und in denen er sein Leben innerhalb einer Gemeinschaft gestaltet, legt die Kultur, in der ein Mensch lebt,

---

<sup>5</sup> Vgl. Götz & Bleher 2000, S. 13; Nicklas 1991, S. 125; Haller 2005, S. 31; Kongar 2005, S. 9 und S.19; Greverus 1978, S. 73 zitiert nach Roth 2000, S. 261; Tylor 1871 zitiert nach Bohannan & van der Elst 2002, S. 30

<sup>6</sup> Vgl. Nestvogel 2002, S. 25; Auernheimer 1989, S. 386; Kongar 2005, S. 27 und S. 71; Turan 2005, S. 24

<sup>7</sup> Vgl. Bohannan & van der Elst 2002, S. 109, 112; Kongar 2005, S. 13

<sup>8</sup> Vgl. Nicklas 1991, S. 125; Roth 2000, S. 263; Kongar 2005 S. 19

<sup>9</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 9; Haller 2005, S. 31; Bohannan & van der Elst 2002, S. 109; Greverus 1978, S. 73 zitiert nach Roth 2000, S. 261

<sup>10</sup> Vgl. Nestvogel 2002, S. 26; Alpaya & Alpaya 2005, S. 2; Kongar 2005 S. 8; Turan 2005, S. 24; Haller 2005, S. 47

<sup>11</sup> Vgl. Bohannan & van der Elst 2002, S. 78; Kongar 2005, S. 13; Turan 2005, S. 24

<sup>12</sup> Vgl. Roth 2000, S. 263

einen Rahmen für die Entfaltungsmöglichkeiten des Individuums und damit für seine Identitätskonstruktion fest.

Dabei ist die Verwendung des Begriffes „Kultur einer Gemeinschaft“ streng genommen irreführend, da man die kulturelle Gemeinschaft, die man beschreiben möchte, nie präzise eingrenzen kann. Geht man von der Gesellschaft eines Staates als kultureller Einheit aus, so lassen sich innerhalb der so bezeichneten „Kulturgemeinschaft“ jeweils zahlreiche Subkulturen ausmachen, die sich in materieller Hinsicht, in ihren religiösen Wurzeln, nach Bildungsstand, regionalen Gegebenheiten, historischen Entwicklungen und vielen weiteren Faktoren ausdifferenzieren lassen in Subkulturen von Subkulturen etc., zwischen denen es wiederum Schnittmengen gibt, die - je nach Ausgangspunkt - wiederum als Subkulturen bezeichnet werden können. Kultur in ihrer subjektiven Bedeutung ist daher ein sich stets veränderndes Phänomen, das man nie vollständig beschreiben und erfassen kann.

### **1.1.2. Identität und Kultur**

Nach Keupp<sup>13</sup> ist die Identität eines Individuums ein Passungsverhältnis zwischen seiner äußeren und inneren Welt, in der der Mensch seine Authentizität bewahren kann.<sup>14</sup> Identität ist nach Keupp<sup>15</sup> daher kein festes Gebilde, sondern ein lebenslanger Prozess, den der Mensch durchläuft. Der Mensch leistet tagtäglich Identitätsarbeit, indem er sich fortlaufend mit sich selbst und mit seiner Umwelt auseinandersetzt und seine Rolle gegenüber seiner Umwelt definiert. Dabei passt der Mensch sich nicht zwangsläufig vollständig an alle von seiner Umwelt angebotenen oder geforderten Gegebenheiten an, sondern lehnt diese u.U. ab und bleibt in mancher Hinsicht auch unentschieden. In welchem Maße der Mensch aber in seiner Identitätsbildung von kulturellen Vorgaben abweichen kann, hängt neben persönlich individuellen Ressourcen stark davon ab, ob und inwieweit das kulturelle Umfeld Spielraum für Entscheidungen zulässt, die von den bestehenden kulturellen Mustern abweichen. Die Identitätsbildung eines Subjekts unterliegt einer Wechselwirkung zwischen der inneren und der äußeren Realität des Menschen und damit einem Wechselspiel von Wahrnehmung, Deutung und Reflexion einerseits und dem daraus resultierenden Verhalten gegenüber der Umwelt und deren Reaktion auf dieses Verhalten, die wiederum der Wahrnehmung, Deutung und Reflexion bedarf, andererseits.

---

<sup>13</sup> Vgl. Keupp et al. 2008, S. 60, 86, 191, 198, 216, 263; Keupp et al. 1999 S. 215f

<sup>14</sup> Keupp et al. 2008; Keupp et al. 1999

<sup>15</sup> ebd.

### 1.1.2.1. Kultureller Einfluss auf die Wahrnehmung

Die kulturellen Vorgaben wirken sich nicht nur auf das Verhalten eines Individuums aus, sondern beeinflussen bereits die Wahrnehmung des Menschen, also das *"Aufnehmen von Reizen über die verschiedenen Sinnesbereiche, die uns mit der Umwelt verbinden."*<sup>16</sup> Denn Wahrnehmungsprozesse werden von Einstellungen, Interessen sowie den damit zusammenhängenden Bedürfnissen und Zielen des Menschen beeinflusst. Die Umwelt besteht aus einer Vielzahl verschiedener Reize, und das Individuum richtet sein Augenmerk auf diejenigen Aspekte, die ihm vorteilhaft sind und daher subjektiv einen hohen Stellenwert haben.<sup>17</sup> Die Betrachtung eines objektiven Gegenstandes als Akt der Wahrnehmung wird also auch von „*funktionalen*“<sup>18</sup> oder „*ökonomischen*“<sup>19</sup> Faktoren geprägt.<sup>20</sup> Das Objekt wird nach den Interessen des Subjektes betrachtet. Die Funktion des Gegenstandes ist folglich entscheidend dafür, wie es vom Menschen wahrgenommen wird. Der Bedeutungsgrad des Objektes orientiert sich dabei wiederum am jeweiligen kulturellen Kontext. Die Kultur gibt den Gegenständen ihren Stellenwert. Schiefele/Hausser/Schneider<sup>21</sup> weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass immer subjektiv wahrgenommene Umwelt den Alltag bestimmt.<sup>22</sup> Wenn jedoch die kulturellen, sozialen und materiellen Bedingungen durch subjektive Interessen an einem Gegenstand die Art der Wahrnehmung bestimmen, können Menschen aus unterschiedlichen Kulturen deutlich unterschiedliche Wahrnehmungen in Bezug auf objektiv „gleiche“ Gegenstände oder Begebenheiten haben, da ihre Interessen sich kulturell bedingt unterscheiden können.<sup>23</sup> Als einfaches Beispiel sei angeführt, dass die nordamerikanischen Indianer Schnee als etwas wahrnehmen, wogegen man sich wappnen und vorsorgen muss, um den Winter zu überstehen. Dementgegen werden Bevölkerungen in Neuguinea Schnee nicht als etwas bedrohliches, sondern allenfalls als ein erstaunliches Naturphänomen begreifen. Der Begriff „schneeweiß“ hat für Menschen, die Schnee nicht kennen, keinen Sinn. Sowohl Regen als auch Sonnenschein können im Alltag unterschiedlicher Regionen der Erde herbeigesehnt - also deutlich positiv bewertet - oder aber als gefährlich und bedrohlich wahrgenommen werden. An diesen einfachen Beispielen ist ersichtlich, dass Menschen Wertigkeiten, Begrifflichkeiten und Deutungen - bezogen auf die realen Erfahrungen in ihrer Umwelt - unterschiedlich wahrnehmen.

---

<sup>16</sup> Vgl. Affloter 2007, S. 17

<sup>17</sup> Vgl. Wirth, 2009, S. 40

<sup>18</sup> Vgl. ebd., S. 39

<sup>19</sup> Vgl. ebd., S. 39

<sup>20</sup> Vgl. ebd., S. 39

<sup>21</sup> Vgl. Schiefele, Hausser & Schneider 1979

<sup>22</sup> Vgl. ebd., S. 7f

<sup>23</sup> Vgl. Wirth 2009, S. 39

### 1.1.2.2. Kulturelle Deutung und Bewertung

Auf der Ebene der Deutung und Bewertung der wahrgenommenen Begebenheiten spielt das kulturelle Umfeld ebenfalls eine wichtige Rolle, weil die Bewertung einer Begebenheit anhand von Regeln und Mustern erfolgt, die aus Erfahrungen im kulturellen Kontext resultieren. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht, das zugleich bereits einen ersten Hinweis auf die Zusammenhänge zwischen Kultur und Gewaltverständnis geben soll: Eine Frau, die körperliche Gewalt von ihrem Ehemann erlebt, kann dieses Geschehnis als massives Unrecht gegen ihre persönliche Unversehrtheit einordnen und hierauf mit dem Verlassen der Ehewohnung und einer polizeilichen Anzeige reagieren. Sie kann jedoch ein kulturelles Regelwerk, welches dem Mann als Familienoberhaupt die Anwendung von Gewalt unter bestimmten Umständen zugesteht, so stark verinnerlicht haben, dass sie sich damit abfindet, gewalttätig behandelt zu werden.<sup>24</sup> Das individuelle Deuten des bei der Anwendung von Gewalt erfahrenen Schmerzes und der Verletzung wird maßgeblich von der Kultur mitbestimmt, und auch die Reaktion auf eine solche Gewalterfahrung wird von dem kulturellen Umfeld bewertet. So kann es kulturell als „normale Reaktion“ gelten, den Ehemann nach dessen Übergriff zu verlassen; es kann aber auch eine soziale Ausgrenzung von Frauen, die sich von ihrem Mann trennen, zur Folge haben, sodass eine Hinnahme der Gewalt durch die Ehefrau von ihr selbst als kleineres Übel gewertet wird.

Ein gewalttätiger Umgang miteinander kann daher in Sozialisationsprozessen bestimmter Kulturen gefördert werden,<sup>25</sup> oder es kann die Art und Weise eines sogenannten gewalttätigen - in einer Kultur verankerten Umganges miteinander - in einer anderen Kultur als völlig fremd wahrgenommen und nicht akzeptiert werden.

Nicht nur das Opfer einer Gewalttat, sondern auch derjenige, der Gewalt verübt und Schmerz zufügt, erhält von seiner Kultur Bewertungsmaßstäbe für sein Verhalten. Sein Verhalten kann von der jeweiligen Kultur vollständig abgelehnt, aber eben auch völlig akzeptiert oder gar wertgeschätzt werden. Gewaltsames Verhalten kann in einer Kultur sowohl gegenüber dem Gewaltanwender als auch gegenüber dem Gewaltopfer als angemessen gerechtfertigt und damit als „sozial legitim“ verstanden werden. Dem Individuum stellt die Kultur damit Auswertungsschemata zur Verfügung, anhand derer es selbst sein Handeln einordnen und bewerten kann. In diesem Rahmen wertet der Mensch sein Erlebnis aus. So gibt ihm seine Kultur vor, welche Tat als richtig und welche als

---

<sup>24</sup> Vgl. Aktas 2006 S. 32,44,49 und 54f

<sup>25</sup> Vgl. Renner 2002, S. 73 „Er (Irenäus Eibl-Eibesfeldt) dokumentierte, wie die Yononami Mütter ihre Kinder zum aggressiven Verhalten herausfordern, indem sie ihre Kinder an den Haaren schütteln, schlagen, provozieren, bis ihre Kinder sich darüber ärgern und zurückschlagen und die Mütter lachen dabei, da sie ihre Kinder zu Waiteri (mutig zu sein) erziehen wollen. Wenn die Kinder wegen Schlägerei weinend zu ihren Müttern kommen, wird von der Mutter dem weinenden Kind ein Holzstock in die Hand gedrückt und wieder zurückgeschickt, damit er sich räche“



falsch zu bewerten ist, und je nachdem wird er eine Gewalttat als richtig oder falsch wahrnehmen.

Die Sprache einer Kultur und die in ihr vorhandenen, mehr oder weniger gebräuchlichen Wörter geben die im Rahmen der kulturellhistorischen Entwicklung gesammelten Erfahrungen wieder. Begriffe, die einen verletzenden Sinngehalt haben, geben Hinweise auf die Wahrnehmung von Gewalt und gesellschaftliche Gewaltbegründungen. Aus diesem Grunde ist die Sprache als kulturelles Merkmal einer Gesellschaft hervorzuheben.

### **1.1.2.3. Sprache als kulturelles Merkmal**

Sprache ist eines der wichtigsten Kommunikationsmittel für die Menschen. Die Menschen unterscheiden sich unter anderen Dingen durch ihre Sprachfähigkeit von anderen Lebewesen.<sup>26</sup> Sie ist grundlegender Gegenstand der Philosophie,<sup>27</sup> Religionen und Moralvorstellungen werden vielfach durch Schrift und Sprache weitergegeben. Aus ethnologischer Sicht ist sie eines der Grundmerkmale von Kultur und unterscheidet Kulturen voneinander.<sup>28</sup> Sprache spielt für die unterschiedlichen Denkweisen der Mitglieder verschiedener Kulturen eine wichtige Rolle.<sup>29</sup> Mit Hilfe von Sprache wird den symbolischen und dinglichen Aspekten eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben. Daher werden durch die Sprache soziale Tatsachen hergestellt, die u.a. in den Konstruktionen von Beziehungen und Verhältnissen zwischen Individuen einer jeweiligen Gesellschaft Niederschlag finden. Desweiteren werden die kulturellen Merkmale einer Gesellschaft weitgehend durch Sprache von Generation zu Generation weitergegeben. So beeinflussen sich Sprache und Kultur wechselseitig.<sup>30</sup>

Die Sprache ist damit Basis einer Kultur und ein grundlegender Ansatzpunkt, die Kultur zu verstehen, sowie ein Übertragungsmittel von Gedanken über Wissenschaft, Religion oder Philosophie.<sup>31</sup> Die Sprache verkörpert ästhetische und kulturelle Werte einer Gesellschaft.<sup>32</sup> Chomsky<sup>33</sup> meint, dass die Sprache den Geist reflektiert.<sup>34</sup> Durch Verschwinden der Sprache verschwinden auch die geistigen Fähigkeiten.<sup>35</sup> Man bewegt sich im Wesentlichen in der Verständnisgrundlage einer Sprache. Je mehr Informationen eine Sprache über die Dinge zur Verfügung stellt, desto größer und leichter ist die

---

<sup>26</sup> Haller 2005

<sup>27</sup> Krämer & Koch 2010

<sup>28</sup> Haller 2005

<sup>29</sup> Vgl. Vygotski 2002, S. 550f; Whorf 1985, S. 12

<sup>30</sup> Vgl. Oppitz 1975, S. 24

<sup>31</sup> Vgl. Turan 2005, S. 57

<sup>32</sup> Vgl. Höhn 2003, S. 10

<sup>33</sup> Vgl. Chomsky 1969, S. 18

<sup>34</sup> Vgl. ebd., S. 18

<sup>35</sup> Vgl. Mäder 2005, S. 60f

diesbezügliche Verständigung zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft.<sup>36</sup> Ein wesentlicher Grund für interkulturelle Konflikte kann darin liegen, dass eine Sprache von einer Kultur im Vergleich zu einer anderen Sprache einer anderen Kultur in bestimmten Angelegenheiten wesentlich mehr oder im Detail andere Informationen liefert.

Durch das Erlernen einer Sprache erlernt man die Regelsysteme der Kultur, indem man „*Laut und Bedeutung auf eine besondere Art und Weise in Beziehung setzt.*“<sup>37</sup> Die Sprache bestimmt den Kommunikationsstil der Menschen in dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext. Falls eine Aktion, ein Verhaltensmuster, Verb oder Wort in der jeweiligen Sprache nicht vorgegeben ist, nicht existiert, kann man nicht dementsprechend handeln, sondern man kann wesentlich in dem Rahmen handeln, was die Sprache dem Mensch ermöglicht.<sup>38</sup>

Unterschiedliche Sprachen begründen damit ein unterschiedliches Verhaltensrepertoire. Kongar<sup>39</sup> meint, dass die Beherrschung der Sprache, Lesen, Schreiben und das Sprachverständnis eine grundlegende Voraussetzung für die kulturelle Entwicklung der jeweiligen Gesellschaft sind.<sup>40</sup> In diesem Sinne ist die Sprache Grundlage aller Bildung, weil sie zwischen Individualität und Objektivität vermittelt.<sup>41</sup> Kongar<sup>42</sup> betont, dass Schrift ein Mittel der Sprache und die Sprache ein Mittel der Gedanken ist. Die Beziehungen zwischen Sprache, Schrift und Denken sind sehr intensiv und beeinflussen sich wechselseitig.<sup>43</sup>

Sprache ist damit auch ein grundlegender Bestandteil in pädagogischen Prozessen; Bildung wird in allen Ebenen (formal, non-formal, informell) im Wesentlichen durch Sprache vermittelt und der Mensch reflektiert seine Umgebung u.a. mit Hilfe der Sprache.

#### **1.1.2.4. Reflexion**

Unter Bildung versteht die vorliegende Arbeit die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Der Bildungsaspekt spielt in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle. Wie eben angesprochen, reflektiert der Mensch unter anderen Dingen mit Hilfe der Sprache. Beim Nachdenken und Überlegen führt er innere Monologe. Der Mensch denkt also nicht sprachlos.<sup>44</sup>

---

<sup>36</sup> Vgl. Bohannon & van der Elst 2002, S. 67

<sup>37</sup> Vgl. Chomsky 1969, S. 49

<sup>38</sup> Vgl. Dökmen 2006, S. 117

<sup>39</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 100

<sup>40</sup> Vgl. ebd., S. 100

<sup>41</sup> Vgl. Liebau 2001, S. 40f

<sup>42</sup> Kongar 2005

<sup>43</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 100

<sup>44</sup> Vgl. Vygotski 2002; Zimmer 2008

Der Mensch ist nicht ein bloßes Produkt seiner Kultur. Er wird zwar von seiner Kultur stark geprägt, dennoch verändert er die Kultur und trägt stets auch zu ihrem Wandlungsprozess bei. Aus diesem Grund ist der Mensch in der vorliegenden Arbeit als Subjekt nicht der Kultur und Geschichte untergeordnet, sondern wird im Sinne von Groeben und Scheele<sup>45</sup> als reflexives Subjekt wahrgenommen. Der Mensch kann unabhängig von seinen kulturellen Vorgaben denken und handeln und ist demzufolge nicht nur passiver, sondern vor allem auch aktiv prägender Bestandteil seiner Kultur. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen Kultur und Mensch. Der Mensch ist erfinderisch und kreativ und nach seinen Interessen und Bedürfnissen entsprechend verändert er die Kultur. In dem Sinne wird der Mensch in der vorliegenden Arbeit als „*rational vorgehender Akteur*“<sup>46</sup> gesehen, der seine Ziele „*bewusst und kontrolliert, jedenfalls absichtsvoll, zielorientiert oder zweckgerichtet*“<sup>47</sup> verfolgt.

Die von Keupp<sup>48</sup> beschriebene gelingende Identitätsarbeit wird wesentlich durch die Reflexion des Subjektes geleistet. Nach ihm konstruiert der Mensch seine Identität in der Postmoderne durch die bewussten Entscheidungen, mit denen er kontinuierlich konfrontiert werden kann. In diesem Sinne beschreibt Keupp<sup>49</sup> die Identitätsarbeit als einen offenen Prozess, der sich ständig verändert. Identitätsarbeit erfordert demnach eine ständige Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit seiner Umwelt. Bei dieser Aushandlung des Subjektes spielt der Individualisierungsprozess eine wichtige Rolle, da die Individualisierung das Verhältnis des Subjektes zur Gemeinschaft verändert.<sup>50</sup> Das Verhalten des Menschen unterscheidet sich je nach Person oder Personen, Situation oder Kontext. Der Mensch handelt in einer Gemeinschaft überlegter. In dem Aushandlungsprozess mit dem sozialen Umfeld trifft der Mensch seine Entscheidungen bewusster.

Wie Keupp<sup>51</sup> stellt Beck<sup>52</sup> im Hinblick auf die Veränderungen der gesellschaftlichen Prozesse in den letzten 50 Jahren neue Herausforderungen für die Menschen fest und meint, dass diese zu einem „*kategorialen Wandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft*“<sup>53</sup> geführt haben. In Bezug auf diesen Gesichtspunkt versteht er unter Individualisierung die Herauslösung des Menschen aus den traditionellen Bezügen. Der Status des Menschen in Ehe, Familie, Beruf etc. ist demnach nicht wie früher von Klassen, Umfeld etc. vorgegeben, sondern für die Individuen frei wählbar. Vor allem

---

<sup>45</sup> Vgl. Groeben & Scheele 1997

<sup>46</sup> Vgl. Straub J. 2006, S. 51

<sup>47</sup> Vgl. ebd.

<sup>48</sup> Vgl. Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

<sup>49</sup> Vgl. ebd.

<sup>50</sup> Vgl. Keupp et al. 2008, S.45f

<sup>51</sup> Keupp et al. 1999

<sup>52</sup> Beck 1986

<sup>53</sup> Vgl. ebd., S.205

hat die Individualisierung zur Entfesselung von Frauen und Männern von den durch die Kultur vorgegebenen und tradierten Rollenzuweisungen beigetragen.<sup>54</sup> Durch den Individualisierungsprozess entstanden neue Herausforderungen für Menschen und dementsprechend neue Bewältigungsstrategien. Nach Beck<sup>55</sup> handelt es sich hier um die Aufklärung und Befreiung des Selbst. Dadurch gewinnt die Qualität der sozialen Bindungen einen anderen Charakter, die ständig neu konstruiert werden sollen.<sup>56</sup>

Keupp<sup>57</sup> betont in diesem Zusammenhang die Selbstverantwortung des Menschen für diesen Prozess. Denn der Mensch trifft im Rahmen seines Individualisierungsprozesses selbst die Entscheidungen, wie er seine Identität konstruieren möchte. Das Subjekt ist bei der Bewältigung der Aufgabe der Identitätskonstruktion letztlich auf sich alleine gestellt.<sup>58</sup>

Unter Berücksichtigung der Vielfalt der subjektiven und kulturellen Kriterien der Postmoderne meint Keupp,<sup>59</sup> dass die Identitätsarbeit aufgrund der Informationen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten für den Menschen eine große Herausforderung darstellt und daher eine hohe Flexibilität, Offenheit und ein ausgeprägtes Reflexionsvermögen erfordert.

Die Ausführungen von Keupp<sup>60</sup> und Beck<sup>61</sup> beziehen sich wesentlich auf die Veränderungsprozesse in der deutschen Gesellschaft und Kultur. Individualisierung und Identitätsarbeit müssen jedoch jeweils explizit in der jeweiligen Gesellschaft und Kultur betrachtet werden. Denn die Frage nach der Identität oder Individualisierung hängt eng mit den Interessen und Bedürfnissen sowie dem Entwicklungsstadium der jeweiligen Gesellschaft, in der ein Mensch seine Identität entwickelt, zusammen.

## **1.2. Gewalt und Kultur**

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Gewalt aufgrund ihrer immensen Aktualität, ihrer starken Präsenz, ihrem vielseitigen Fortbestand und ihren deutlichen Folgen für die Menschen, insbesondere für Kinder und Frauen, die am stärksten davon betroffen sind.<sup>62</sup>

Gewalt ist ein brisantes Thema; sie tritt überraschend, unberechenbar und zunehmend in hoch gefährlichen Dimensionen auf. Familiengewalt, Amokläufe in Schulen,<sup>63</sup>

---

<sup>54</sup> Vgl. Beck, 1986, S. 175

<sup>55</sup> Beck 1986

<sup>56</sup> Vgl. Beck 1986, S. 157

<sup>57</sup> Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

<sup>58</sup> Vgl. ebd., S. 69

<sup>59</sup> Keupp et al. 2008

<sup>60</sup> Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

<sup>61</sup> Beck 1986

<sup>62</sup> Vgl. Köknel 2000, S. 195

<sup>63</sup> Vgl. Pinker 2009, S. 55

Terroranschläge, Wachstum der Waffenindustrie,<sup>64</sup> vermehrte und professionalisierte, ethisch-moralisch zum Teil höchst fragwürdige Militäreinsätze in Kombination mit globalen politisch-wirtschaftlichen Intrigen und Ausbeutungen der wirtschaftlich schwach gestellten Länder<sup>65</sup> sowie verantwortungsloser Umgang mit der Natur<sup>66</sup> sind nur einige Aspekte, die in den Medien ständig thematisiert werden. Zunehmende Gewalt kann als Zeichen weltweit zunehmender Rücksichtslosigkeit<sup>67</sup> gedeutet werden und wird die Menschheit im 21. Jh. noch intensiv beschäftigen, da die Komplexität an Erscheinungsformen von Gewalt zu stets neuen und vielfältigeren Erscheinungsformen führt.<sup>68</sup>

Im Folgenden soll nun zunächst der Frage nachgegangen werden, welche kulturellen Faktoren Einfluss auf gewalttätiges Verhalten haben.

### **1.2.1. Annäherung an den Begriff der Gewalt**

Im Duden wird die Bedeutung des Wortes Gewalt als Macht, das Recht und die Mittel, über jemanden etwas zu bestimmen und zu herrschen<sup>69</sup> definiert. Der Begriff Gewalt umfasst im weitesten Sinne alle Handlungen und Vorgänge, durch die auf Lebewesen oder Gegenstände schädigend eingewirkt wird, wobei Gewalt in der Regel von Stärkeren gegen Schwächere ausgeübt wird.<sup>70</sup> Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich insbesondere mit unmittelbarer Gewalt, im Wesentlichen innerhalb von Familien, die von Menschen gegenüber Menschen „aggressiv“ und damit zielgerichtet verübt wird.

Unter Aggression wird eine zielgerichtete und beabsichtigte körperliche oder verbale Tätigkeit verstanden, die zu einer psychischen oder physischen Verletzung führt. Anders ausgedrückt handelt es sich bei Aggression um ein Verhalten mit Schädigungsabsicht, das vom Opfer als verletzend empfunden wird.<sup>71</sup> Gewalt wird daher als eine massive Form aggressiven Verhaltens,<sup>72</sup> das bei dem Betroffenen zu einem psychischen und/oder physischen Schaden<sup>73</sup> führt, gesehen. Zimbardo<sup>74</sup> definiert Gewalt als Aggression in ihrer extremen und sozial nicht akzeptablen Form.<sup>75</sup>

---

<sup>64</sup> Vgl. Köknel 2000, S. 159

<sup>65</sup> Vgl. Elias 1997b; Kongar 2001, S. 30f; Köknel 2000, S. 159

<sup>66</sup> Vgl. Köknel 2000, S. 58 und S. 59

<sup>67</sup> Vgl. Armanski & Warburg 2001, S. 7

<sup>68</sup> Vgl. Bohannon & van der Elst 2002, S. 11

<sup>69</sup> Vgl. Duden 2011, S. 718

<sup>70</sup> Vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006b, S. 16

<sup>71</sup> Vgl. ebd., S. 15

<sup>72</sup> Vgl. Borg-Laufs 1997; Fröhlich-Gildhoff 2006a, S. 15 und S. 16; Scheithauer 2004, S. 369; Fröhlich-Gildhoff 2006b, S. 16

<sup>73</sup> Vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006b, S. 15

<sup>74</sup> Vgl. Zimbardo & Gerrig 2003, S. 334

<sup>75</sup> Vgl. ebd.

Laut Borg-Laufs<sup>76</sup> handelt es sich bei aggressivem Verhalten oft um eine feste Gewohnheit.<sup>77</sup> Konrad Lorenz hält aggressives Verhalten für angeboren und sieht es - beruhend auf seinen Tierbeobachtungen - als für das Überleben notwendige spontane Bereitschaft zum Kampf.<sup>78</sup> Damit liefert Konrad Lorenz zwar eine wichtige Erkenntnis über die biologische Befähigung des Menschen zu aggressivem Verhalten, indem er diese als Teil unseres biologischen Erbes<sup>79</sup> erläutert. Hieraus abgeleitete Thesen einer genetisch bedingten unterschiedlichen Ausprägung aggressiven Verhaltens innerhalb unterschiedlicher Kulturen, Ethnien etc. werden in der vorliegenden Arbeit jedoch als überholt abgelehnt.<sup>80</sup>

Häufig wird aggressive Gewalttätigkeit als Reaktion des Aggressionstriebes auf eine vorausgehende Frustration erklärt. Die Frustrations-Aggressions-Hypothese<sup>81</sup> wird in der türkischsprachigen Literatur noch sehr häufig als Begründung von unangemessenem aggressivem Handeln herangezogen.<sup>82</sup> Für die vorliegende Arbeit bietet diese These aber deshalb keinen ausreichenden Ansatzpunkt, weil hier Gewaltursachen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten ausdifferenziert werden sollen. Denn auch, wenn man dieser These folgen will und Aggression als bloße Reaktion auf erfahrene Frustration betrachtet, wird man eine Erklärung dessen, was das Individuum in welchem Ausmaß als Frustration erlebt, im Kontext seines sozialen Umfeldes suchen müssen.

Laut Bandura<sup>83</sup> wird aggressives Verhalten unter dem Einfluss von Belohnungen, Bestrafungen, von sozialen Normen und durch Beobachtung von Modellen erworben.<sup>84</sup> Und auch die Untersuchungen von Aktas<sup>85</sup> und Köknel<sup>86</sup> über Familiengewalt in der Türkei begründen den Aspekt einer sozial erlernten Aggression.

Aggressives Verhalten nach Prinzipien des sozialen Lernens von Bandura,<sup>87</sup> die Beobachtungen (über Familiengewalt in der Türkei) von Aktas,<sup>88</sup> Köknel<sup>89</sup> und die Studien (über Gewalt in der türkischen Migrationsgesellschaft in Deutschland) von Toprak<sup>90</sup>, die im Rahmen der Ausführungen über Familiengewalt im türkischen Kulturkontext in dieser Arbeit noch weiter ausgeführt werden, liefern einen evidenten Ausgangspunkt für die

---

<sup>76</sup> Borg-Laufs 1997

<sup>77</sup> Vgl. ebd., S. 38

<sup>78</sup> Vgl. Zimbardo & Gerrig 2003, S. 335

<sup>79</sup> Vgl. ebd., S. 334

<sup>80</sup> Vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006a, S. 26 und S. 36; Scheithauer & Petermann 2004; Bischof-Köhler 2006

<sup>81</sup> Vgl. Zimbardo & Gerrig 2003 S. 336

<sup>82</sup> Vgl. Köknel 2000

<sup>83</sup> Vgl. Bandura 1963 und 1973 zitiert nach Zimbardo & Gerrig 1999 und 2003

<sup>84</sup> Vgl. Bandura 1976, S.75

<sup>85</sup> Aktas 2006

<sup>86</sup> Köknel 2000

<sup>87</sup> Vgl. Bandura 1963 und 1973 zitiert nach Zimbardo & Gerrig und Zimbardo & Gerrig 2003

<sup>88</sup> Aktas 2006

<sup>89</sup> Köknel 2000

<sup>90</sup> Toprak 2001; Toprak 2002; Toprak 2004; Toprak 2005

Betrachtung unterschiedlicher Ausprägungen von Gewalt in unterschiedlichen Kulturkontexten.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit geht zwar davon aus, dass es in der psychischen Konstitution des Menschen angeborene Tendenzen gibt, die unter spezifischen sozialen und kulturellen Bedingungen zur Aggressivität führen,<sup>91</sup> richtet aber sein Augenmerk gerade auf die spezifisch kulturellen Bedingungen, die das Auftreten von Gewalt beeinflussen.

Denn gerade in der kulturvergleichenden Betrachtung wird deutlich, dass die Zielrichtung und die Legitimation einzelner Gewalthandlungen sowie ihre Ausdrucksformen nach den Prinzipien des sozialen Lernens weitergegeben werden.<sup>92</sup>

Vor allem die soziale Akzeptanz von Gewalt kann subjektiv und kulturell unterschiedlich ausgeprägt sein.<sup>93</sup> In diesem Sinne wird, angelehnt an Leisegang,<sup>94</sup> von unterschiedlich kulturell geprägten Denkweisen, Wirklichkeitsverständnissen und Wahrnehmungen gesprochen. Ein bestimmtes Verhalten kann also entsprechend dem Grade seiner sozialen Akzeptanz durch die jeweilige Kultur im Vergleich zu anderen Kulturen unterschiedlich eingeordnet werden und muss nicht gleichförmig immer als Gewalt interpretiert werden. Kulturvergleichende Forschungen zeigen, dass die Intensität der Gefühle, Denkweisen und des individuellen Handelns kulturell bedingt unterschiedlich erlebt werden können.<sup>95</sup> Die Ursache des Problems ist dann vorrangig in den jeweiligen kulturellen Normen und Wertvorstellungen zu suchen, da diese vorgeben, welches Verhalten als sozial adäquat oder als sozial inadäquat einzuordnen ist.

Folgt man Zimbardo<sup>96</sup> in der Definition von Gewalt als Aggression in ihrer extremen und sozial nicht akzeptablen Form, so stellt sich die Frage, was „sozial akzeptabel“ ist. Diese Frage kann je nach kulturellem Verständnis und damit in Abhängigkeit von dem jeweiligen kulturell anerkannten Wertegefüge völlig unterschiedlich beantwortet werden. Es sollen daher im Folgenden die unterschiedlichen Bestandteile von Kultur betrachtet werden, die dieses Wertegefüge ausmachen. Dabei soll am Ende der Blick erneut auf die Gewalt gerichtet und der Frage nachgegangen werden, inwieweit kulturübergreifende Kategorien gefunden werden können, um die soziale Akzeptanz aggressiven Verhaltens in einer allgemeingültigen Form zu beschreiben.

---

<sup>91</sup> Vgl. Chomsky 1969, S. 157

<sup>92</sup> Vgl. Zimbardo & Gerrig 2003, S. 334

<sup>93</sup> Vgl. ebd.

<sup>94</sup> Vgl. Leisegang 1951, S. 20, zitiert nach Marquard 2004, S. 117

<sup>95</sup> Vgl. Nestvogel 2002, S. 24; Grossmann 1993, S. 53; Trommsdorff 1989, S. 11; Friedlmeier & Matsumoto 2007, S. 231 und S. 240

<sup>96</sup> Zimbardo & Gerrig 2003

### 1.2.2. Wertesystem einer Kultur, kulturelle Akzeptanz von Gewalt

Wenn man unter Kultur die Summe der Gegebenheiten sieht, in die der Mensch eingebettet ist und in denen er sein Leben innerhalb einer Gemeinschaft gestaltet, bestimmt die Kultur, in der ein Mensch lebt, maßgeblich das Wertegefüge und damit die geschriebenen und ungeschriebenen Regeln, die individuell und gemeinschaftlich akzeptiert sind.

Der Begriff „Wert“ bedeutet *„eine grundlegende, zentrale, allgemeine Zielvorstellung und Orientierungsleitlinie für menschliches Handeln und soziales Zusammenleben innerhalb einer Subkultur, Kultur oder sogar im Rahmen der Menschheit. (...) Werte sind demnach geschichtlich entstanden, kulturell relativ, wandelbar und somit auch bewusst gestaltbar. Sie sind kulturspezifisch typisiert und wiederum maßgeblich an der Prägung der Eigenart der jeweiligen Kultur beteiligt.“*<sup>97</sup> Die Werte stellen Erklärungsgrundlagen für die Normen und Regeln zur Verfügung, warum ein Verhalten (un)passend ist.<sup>98</sup> Die verinnerlichten Werte sind Grundsteine einer Kultur und spiegeln im Allgemeinen das Wesentliche eines ideologischen Systems wider und stehen als Identifikationsgrundlage in einer Gesellschaft zur Verfügung.<sup>99</sup>

Einen wesentlichen Einfluss auf dieses Wertegefüge und die ihm entspringenden Regeln haben dabei die tatsächlichen Lebensbedingungen des Menschen. Die Notwendigkeit und die tatsächlich gegebenen Möglichkeiten der Nahrungsbeschaffung und der Versorgung mit essentiellen Lebensgrundlagen beeinflussen die Ausgestaltung der kulturellen Normen und Werte einer Gesellschaft grundlegend. Unterschiedliche menschliche Fähigkeiten werden in verschiedenen Kulturen sehr verschieden bewertet und finden daher unterschiedliche Anerkennung. So wird man in einer noch nicht mit Maschinen arbeitenden bäuerlichen Gesellschaft die körperliche Leistungsfähigkeit seiner Mitglieder wesentlich höher schätzen als dessen intellektuelle Fähigkeiten oder seine Kunstbegabungen. Und es sind vom Manager eines global agierenden Unternehmens andere Qualitäten verlangt als von einem Sozialarbeiter in einem Entwicklungsland. Das Ansehen, das einzelne Eigenschaften von Menschen in einem kulturellen Umfeld genießen, prägt letztlich eine Vielzahl ungeschriebener kultureller Werte, die ihrerseits einem ständigen Wandel unterliegen, da die Lebensbedingungen sich ebenfalls stets verändern.

Neben den materiellen Gegebenheiten sind als prägende kulturelle Faktoren die politischen Umstände zu benennen, in der eine Kultur sich entwickelt, sowie insbesondere die ethischen, philosophischen und religiösen Grundlagen, die sich in moralischen,

---

<sup>97</sup> Vgl. Hillman 2007, S. 962

<sup>98</sup> Vgl. Haller 2005, S. 29

<sup>99</sup> Vgl. Smolicz 1982, S. 29



sittlichen Verständnissen - und damit häufig nicht nur in geschriebenen Gesetzen, sondern auch in ungeschriebenen Regeln sowie Verhaltenscodizes - niederschlagen.

### 1.2.2.1. Politik<sup>100</sup> und Herrschaftssystem

Ausgehend von der ursprünglichen Bedeutung des Begriffes Gewalt im Sinne von Herrschaft, liegt es nahe, das Gewaltverständnis einer Kultur zunächst unter dem Aspekt der Macht- und Herrschaftsverhältnisse, ihrer politischen Ordnung und Regeln zu betrachten. Dabei wird in diesem Unterpunkt der Staat als bestimmender, herrschender Aspekt für das Wertegebäude einer Kultur gesehen.

Aus soziologischer Sicht betrachtet, besteht ein Staat aus einer Vielzahl unterschiedlicher Organe und Strukturen, die hierarchisch aufgebaut sind und meist von einer übergeordneten Macht (Regierung) gesteuert werden. Das gesamte staatliche System konkretisiert daher den Begriff der „*Herrschaftsverhältnisse*“.<sup>101</sup> Die Bedeutung des Begriffes Staat wird – je nachdem, unter welchem Aspekt man ihn betrachtet (philosophisch, soziologisch, juristisch etc.), - unterschiedlich erklärt und hat sich im Laufe der letzten Jahrhunderte erheblich verändert.<sup>102</sup> Aus soziologischer und juristischer Sicht wird ein Staat heute anhand von drei Merkmalen bestimmt. Diese sind „*Gebiet, Volk und Gewalt*“.<sup>103</sup> Der Fokus dieser Arbeit liegt im Wesentlichen auf dem Merkmal der Gewalt. Staatliche Gewalt, die ihrem Wesen nach auch als „*eine General- und Blankovollmacht*“<sup>104</sup> zur Herrschaft gesehen werden kann, wird zunächst einmal vom Staat gegenüber dem Volk, also den Menschen, beschränkt auf ein bestimmtes Gebiet, ausgeübt. Die Grenze der legitimen Ausübung von Staatsgewalt ist das Gemeinwohl.<sup>105</sup>

Verstößt ein Staat gegen das Gemeinwohl, so handelt er im engeren Sinne „gewaltsam“ und missbraucht letztlich seine Macht. Dabei müssen die staatlichen Institutionen nicht zwangsläufig unmittelbare Gewalt ausüben, es kann sich insoweit auch um strukturelle Gewalt, auf die an späterer Stelle noch zurückzukommen sein wird, handeln. Das Herrschaftssystem eines Staates kann gegenüber seinen Individuen - aber auch gegenüber anderen Staaten oder Individuen anderer Staaten oder Kulturen - gewalttätig handeln. Die grausame Gewaltgeschichte der Menschheit lehrt uns offenkundig viel

---

<sup>100</sup> Der Begriff „Politik“ stammt aus der Antike und leitet sich vom griechischen Begriff *polites* (=Bürger der Polis) her. In dem antiken Griechenland trafen sich die Bürger von Polis (=Stadt) um gemeinsame Entscheidungen zu treffen. Diese Begebenheit wurde als *Ta politika* bezeichnet. Die andere Begrifflichkeit *politike techne* bezeichnete die Führungskunst und die Verwaltung der gemeinsamen Angelegenheiten“ Vgl. dazu Vierecke, Mayerhofer & Kohout 2011, S.11

<sup>101</sup> Vgl. Schwacke & Schmiedt 2007, S. 2

<sup>102</sup> Vgl. ebd.

<sup>103</sup> Vgl. ebd.

<sup>104</sup> Vgl. ebd., S. 13

<sup>105</sup> Vgl. ebd., S. 50

hierüber.<sup>106</sup> Jedes politische System, sei dies ein Rechtsstaat oder ein sog. „Unrechtssystem“, hat faktisch die Macht, darüber zu entscheiden, welche Handlungen zwischen den Individuen eines Staates sanktioniert werden und welche - auch gewaltsamen - Handlungsweisen ggf. „legal“ sind.

Das jeweilige Herrschaftssystem, der Staat, die Obrigkeit regeln daher die „Legalität“ von Handlungen. Nicht alles, was ein Staat als „legal“ regelt, ist auch im ethischen Sinne „legitim“ und nicht alles, was aus Sicht eines Individuums „legitim“ ist, ist in einem Staat „legal“. Ob von einem Staat daher illegitime Herrschaft betrieben und damit illegitime Gewalt ausgeübt wird, kann daher nicht abschließend anhand des Regelsystems eines Staates beantwortet werden.

Ein Staat - damit sind die regierenden Institutionen gemeint - kann nach Humboldt<sup>107</sup> gewaltsame Handlungen provozieren, wenn er sich nicht für das Wohl der gesamten Gesellschaft einsetzt.<sup>108</sup> In seinem Buch „Individuum und Staatsgewalt“ weist Humboldt<sup>109</sup> - angelehnt an aristotelisches Gedankengut - auf die politische bzw. ethische Aufgabe der Staatsverwaltung hin und betont die Relation zwischen Gewalttaten und dem politischen Scheitern des Staates. Dabei versteht er unter Scheitern, dass eine Staatsverwaltung nicht imstande ist, für das Gemeinwohl zu sorgen und der Staat beispielsweise eine bestimmte Gruppe bevorzugt.

Humboldts<sup>110</sup> Vorstellung von einem Staat ist von Aristoteles (384-322 v. Chr.) geprägt. Auf Aristoteles geht die normative Forderung an ein Staatswesen zurück, dass dieses nach ethischen Grundsätzen ausgerichtet sein soll und sich damit die Legitimität von staatlicher Gewalt auf diejenige beschränkt, die dem Gemeinwohl dient. Der Mensch ist nach Aristoteles von Natur aus ein politisches Wesen. Damit meinte Aristoteles, dass das Leben in einer Polis der Natur des Menschen entspricht. Der Mensch hat nach ihm den Drang, in Gemeinschaft zu leben und den Ort seiner Lebensgemeinschaft nach seinen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten.<sup>111</sup> Die Intention zur Gründung eines Staates verknüpft Aristoteles mit der geselligen Eigenschaft der menschlichen Natur. Nach ihm kann sich der einzelne Mensch durch seine politische Natur und damit durch die Interaktion mit anderen Menschen zu Gemeinschaftstugenden entfalten. Die menschliche Entfaltung findet im Erreichen von gemeinschaftlichen Tugenden Ausdruck und Ziel.<sup>112</sup> Als solche Tugenden beschreibt Aristoteles beispielsweise Gerechtigkeit, Freundschaft und

---

<sup>106</sup> Vgl. Armanski 2001

<sup>107</sup> Humboldt 1985

<sup>108</sup> Vgl. ebd., S. 14

<sup>109</sup> Humboldt 1985

<sup>110</sup> ebd.

<sup>111</sup> Vgl. Vierecke, Bernd & Kohout 2011, S. 25

<sup>112</sup> Vgl. ebd., S. 27

Großzügigkeit.<sup>113</sup> Aristoteles geht von einer Vernunftbegabung des Menschen aus, durch die der Mensch sich vom Tier unterscheidet.<sup>114</sup> Der Mensch kann die Tugenden mit Hilfe seiner Vernunft erlangen, durch die Entwicklung seiner „Seele“ und ihrer rationalen und nichtrationalen Anteile. Dabei sind mit dem Begriff der Seele die kognitiven Fähigkeiten des Menschen einerseits und eine von Vernunft ausgehende Emotionsregulation andererseits gemeint.

Der grundlegende Gedanke des Aristoteles, dass Politik als die *„Herstellung und Erhaltung einer guten Ordnung“*<sup>115</sup> zu sehen ist und es damit Gegenstand und Intention von Politik sein soll, Frieden zu schaffen,<sup>116</sup> ist eine bis heute weitgehend anerkannte Forderung an die Politik.

Politik richtet sich damit an eine *„Wertegemeinschaft (...) und ihr Subjekt ist der Bürger“*<sup>117</sup>. Die Aufgabe des Politikers ist es, als Staatsmann den Bürgern zu dienen<sup>118</sup> und dieser Dienst besteht letztlich darin, ein Staatswesen zu verwalten, das sich an ethischen Grundsätzen bemisst.

#### **1.2.2.2. Ethik, Moral und Religion als Grundlagen kultureller Werte**

Die Wertevorstellungen einer Kultur unterliegen im Verlauf der historischen Entwicklung Veränderungen und sind in unterschiedlichen Kulturkontexten verschieden ausgeprägt. So bezog sich der aristotelische Staat noch auf eine Zeit, in der Frauen und Sklaven keinerlei Mitspracherechte zuerkannt wurden. Auch weist Humboldt<sup>119</sup> in seinem Werk *„Individuum und Staatsgewalt“* auf den grausamen Vorschlag von Aristoteles hin, bei großen Bevölkerungen die Geburten zu unterdrücken<sup>120</sup> und auf seine Ansicht, die Demokratie sei eine mangelhafte Staatsform, weil er nicht davon ausging, dass alle gleich behandelt werden sollten.<sup>121</sup> Heute wird in vielen Teilen der Welt die Demokratie als eine erstrebenswerte Staatsform betrachtet, die Rechte der Frauen unterliegen in vielen Kulturen einem grundlegenden Wandel und Sklaverei ist mit der Idee der Menschenrechte nicht vereinbar. Daran wird deutlich, dass ethische Grundwerte und Moralvorstellungen wandelbar sind.

Dennoch macht gerade der Rückgriff auf die Lehren des Aristoteles deutlich, dass sich - unabhängig von bestehenden Staatsformen, geltender Glaubenslehren und materiellen

---

<sup>113</sup> Vgl. Vierecke, Bernd & Kohout 2011, S. 23

<sup>114</sup> Rumi vertritt die gleiche philosophische Ansicht Vgl. dazu Rumi 2004a; Rumi 2004b

<sup>115</sup> Vgl. Vierecke, Bernd & Kohout 2011, S. 11

<sup>116</sup> Vgl. ebd.

<sup>117</sup> Vgl. Pfetsch 2003, S. 79

<sup>118</sup> Vgl. ebd.

<sup>119</sup> Vgl. Humboldt 1985

<sup>120</sup> Vgl. ebd., S. 59

<sup>121</sup> Vgl. Schmiedt 2012, S. 40

Gegebenheiten - quasi „universelle“ menschliche Werte erkennen lassen, die bereits das philosophische Denken des Aristoteles kennzeichneten.

„Aristoteles gehört zu den großen Klassikern des politischen Denkens, bis heute.“<sup>122</sup> Er gilt also nicht nur als Begründer der politischen Wissenschaft<sup>123</sup>, sondern begründete auch die Ethik als eigenständige philosophische Disziplin. Ethik betrachtete er als theoretische Grundlage, die das politische Handeln und ihre praktischen Disziplinen bestimmt und „Handlungswissen bereitstellen und Handlungskompetenzen ausbilden“<sup>124</sup> soll.

Das Wort Ethik stammt aus dem griechischen „ethos“<sup>125</sup> und bedeutet ursprünglich „gewöhnlicher Wohnort“<sup>126</sup>, „Gewohnheit“<sup>127</sup> und „Brauch“.<sup>128</sup>

Aristoteles<sup>129</sup> beschreibt die richtige Handlung des Menschen in seinem Werk „Nikomachischen Ethik“ als das, was das Gute für den Einzelnen bestimmt.<sup>130</sup> Übergeordnetes Ziel ist dabei das Gemeinwohl bzw. das Erreichen von Glückseligkeit, wobei mit Glückseligkeit nicht bloß das subjektive Wohlergehen gemeint ist, sondern auch das der Gemeinschaft, dem das Individuum angehört. Die Grundfrage der Ethik ist demnach die Frage, welches Ziel der Mensch anstreben soll und wie er handeln soll, um dieses Glück zu erreichen.<sup>131</sup>

Ethik widmet sich somit der Frage, was für den Menschen gut ist<sup>132</sup> und welche Handlungsweisen „gut“ im Sinne von „richtig“ und „böse“ im Sinne von „falsch“ sind. In diesem Sinne kann Ethik auch als „eine kritische Reflexion über unsere Vorstellungen von der richtigen oder guten menschlichen Handlungsweise bzw. Lebensführung“<sup>133</sup> beschrieben werden.

Ethik liefert daher Grundlagen für das moralische Handeln, das sich in Politik, in Pädagogik wie auch in zwischenmenschlichen Interaktionen niederschlägt. Ethik im pädagogischen Sinne ist „Teil der praktischen Philosophie, in dem die Grundlagen des sittlichen, guten und als moralisch anerkannt qualifizierten Handelns“<sup>134</sup> bestimmt werden. Das Wort Sitte bedeutet „soziale Verhaltensregeln, die nicht durch staatliche Gesetze festgelegt, sondern tradiert und durch Sozialisations- und Erziehungsprozesse erworben

---

<sup>122</sup> Vgl. Schwaabe 2010, S. 74

<sup>123</sup> Vgl. ebd., S. 50

<sup>124</sup> Vgl. Vierecke, Bernd & Kohout 2011, S. 23

<sup>125</sup> Vgl. Andersen 2005, S. 1

<sup>126</sup> Vgl. ebd.

<sup>127</sup> Vgl. ebd.

<sup>128</sup> Vgl. ebd.

<sup>129</sup> Vgl. Vierecke, Bernd & Kohout 2011, S. 23

<sup>130</sup> Vgl. ebd.

<sup>131</sup> Vgl. Schwaabe 2010, S. 55

<sup>132</sup> Vgl. ebd., S. 55 u. S. 52

<sup>133</sup> Vgl. Andersen 2005, S. 2

<sup>134</sup> Vgl. Tennorth & Tippelt 2012, S. 220

sind und damit auch in verschiedenen sozialen Gruppen unterschiedlich sein können.“<sup>135</sup> Die Sittlichkeit ist demnach „*moralisch-kulturelle Verfassung des Individuums oder der Gesellschaft*.“<sup>136</sup> Normativ wird Sittlichkeit durch Philosophie und Religion geprägt, praktisch wird sie über Erziehung umgesetzt.<sup>137</sup>

Ethik beschäftigt sich mit den Handlungen des Menschen, seiner Art, wie er redet, sich gibt, seiner geistigen Haltung, seinem Charakter und seiner Denkweise.<sup>138</sup> **In Abgrenzung zur Moral, wie auch zur Sittlichkeit, ist Ethik eine theoretische Disziplin, die menschlichen Handlungen aus der Sicht von Vernunft bewertet.** Das Wort Moral stammt aus dem lateinischen „*mos*“<sup>139</sup>, das mit „*ethos*“<sup>140</sup> stark verwandt ist. Es heißt übersetzt „*Gewohnheit, Verhalten*“.<sup>141</sup> Moral meint die praktisch in einer Gemeinschaft geltenden sittlichen Verhaltensweisen und Verhaltensnormen und zielt damit auf die Frage ab, welches Verhalten von einer Gemeinschaft als das richtige gesehen wird.

Das Wort „Religion“ kommt aus dem Lateinischen „*religare*“<sup>142</sup>, abgeleitet von der Wortbedeutung „*wiederholt handeln*“.<sup>143</sup> In der vorliegenden Arbeit spielt der Begriff der Religion - insbesondere in der historischen Analyse von Gewaltfaktoren in der türkischen Kultur, sowie im Rahmen der Untersuchung des pädagogischen Handlungsbedarfs - eine wichtige Rolle. Aus diesem Grunde soll der Begriff aus pädagogischer Sicht betrachtet werden. Ausgehend von Schleiermacher, der die Ethik als eine Grundwissenschaft der Pädagogik sieht,<sup>144</sup> soll als Grund für die Existenz von Religionen nach Ansicht von Schleiermacher ein zutiefst in allen Menschen verankertes „*Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit*“<sup>145</sup> angenommen werden. Damit kann Religion als ein Bedürfnis verstanden werden, diese empfundene Ohnmacht und Abhängigkeit durch eine greifbare Ordnung emotional erträglicher und rational verständlicher zu machen. Unter Berücksichtigung seiner Wortbedeutung wird Religion daher als ein Regelsystem z.B. in Form einer von Gott gegebenen Ordnung verstanden, das dem Menschen eine emotionale, geistige und sittliche Orientierung gibt und in der der Mensch sich durch die kontinuierliche Ausübung bestimmter Handlungen und Rituale als ein Teil dieses Systems erfährt.

---

<sup>135</sup> Vgl. Tennorth & Tippelt 2012, S. 660

<sup>136</sup> Vgl. ebd.

<sup>137</sup> Vgl. ebd.

<sup>138</sup> Leisegang 1973, S. 78

<sup>139</sup> Vgl. Andersen 2005, S. 2

<sup>140</sup> Vgl. ebd.

<sup>141</sup> Vgl. ebd.

<sup>142</sup> Vgl. Cicero 106-43 v. Chr. De natura deorum II, 28 zitiert nach Uhde 2011, S. 82

<sup>143</sup> Vgl. ebd.

<sup>144</sup> Vgl. Beutler & Horster, 2005, S. 11

<sup>145</sup> Vgl. Uhde 2011, S. 82

Hermesen<sup>146</sup> meint, dass die Religionen zu den „*Spezifika des Humanen*“<sup>147</sup> gehören. Er weist auf die wichtige Funktion der Religionen hin und stellt die These auf, dass sie die menschliche Kultur erst ausmachen.<sup>148</sup>

Aus theologischer Sicht, die von einer vorgegebenen „religiösen“ Ordnung ausgeht, und den Menschen als nach einem tieferen Verständnis dieser Ordnung strebend sieht, kann Ethik als philosophische Ordnung betrachtet werden, die sich mit der moralischen Richtigkeit menschlicher Praxis auseinandersetzt.<sup>149</sup> Dabei gilt für die „Ethik einer Religion“, dass ihre theoretischen Grundlagen sich aus religiösen Inhalten, also z.B. von Gottes Geboten, ableiten. Aus pädagogischer Sicht wird Ethik jedoch meist als eine philosophische Wissenschaft definiert, die auf Vernunft basiert und damit auf der Fähigkeit des Menschen zur vernunftbezogenen Reflexion fußt.

Religionen können daher als Träger ethischer Werte in dem Sinne betrachtet werden, dass sie dem Menschen ein ethisches Wertgefüge „an die Hand geben“, das Menschen in Form von Handlungsmustern als moralische Vorgaben umsetzen sollen. Religionen verankern damit in einer Gesellschaft eine moralische Orientierung und tradieren diese durch rituelle Handlungen und religiöse Regeln.

Damit sind die Religionen grundlegende Bestandteile einer Kultur und erfüllen in dieser in besonderem Maße die Funktion, Werte für die jeweilige Kultur zu formen, zu verankern und weiter zu geben.

Religiöse Handlungen und Rituale vollziehen sich in der Regel innerhalb einer religiösen Gemeinschaft und ihre ethischen Vorgaben betreffen vor allem das soziale Verhalten gegenüber Mitmenschen. Die religiöse Gemeinschaft, deren Individuen gemeinschaftlich Traditionen, Sitten und Bräuche ausbilden, bietet dem Menschen damit eine konkrete gesellschaftliche Verankerung im alltäglichen sozialen Zusammenleben und erzeugt damit starke soziale Bindungen.

Wenn man von der Verschiedenheit von Religionen spricht, spricht man daher meist auch von der Verschiedenheit der kulturellen Bezüge unterschiedlicher Gemeinschaften, die unterschiedliche Moralvorstellungen ausbilden.<sup>150</sup>

Die Verankerung religiöser Traditionen in einer Kultur kann damit aber auch in einem Festhalten an Traditionen münden, die keinerlei von Vernunft getragene ethische Rechtfertigung mehr haben. Religiöse Normen können vor allem dann, wenn ihr Ursprung einer göttlichen Autorität zugeschrieben wird, oft nicht im selben Maße und in derselben

---

<sup>146</sup> Hermesen 2006, S. 1

<sup>147</sup> ebd.

<sup>148</sup> ebd.

<sup>149</sup> Vgl. Anzenbacher 2010, S. 300

<sup>150</sup> Vgl. Kant 1984, S. 32

Geschwindigkeit an gesellschaftliche Entwicklungen „angepasst“ werden, wie dies bei Gesetzen einer Regierung der Fall ist.

Dennoch sind religiöse wie ethische Wertegebäude wandelbar und unterliegen einer steten Veränderung - wenngleich möglicherweise in unterschiedlicher Geschwindigkeit. So wurde bereits aufgezeigt, dass das Ethikverständnis des Aristoteles keineswegs den Gedanken einer gleichen Wertigkeit von Menschen einschloss. Vielmehr war es nach seiner Auffassung „naturgegeben“ und unwandelbar, dass Menschen als Sklaven oder mit der Fähigkeit zur Herrschaft geboren sind. Und auch das Frauenbild unterliegt sowohl in christlichen als auch in muslimischen Konfessionen allmählichen Wandlungen und Anpassungsprozessen an eine weltweit zunehmende ethische Forderung nach Gleichberechtigung der Geschlechter.

Auch kann ein und dieselbe Religion in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich wahrgenommen, interpretiert und praktiziert werden.<sup>151</sup> Weichen die religiösen Vorstellungen sehr weit voneinander ab, so führt dies nicht selten zur Abspaltung religiöser Konfessionen. Umgekehrt beeinflussen aber die Religionen auch die Denkweisen einer Gesellschaft.<sup>152</sup>

Leisegang<sup>153</sup> meint, dass man weder einer religiösen noch einer philosophischen Ethik bedarf, um zu entscheiden oder zu wissen, was gut oder böse ist. Er weist auf das menschliche Gewissen hin, das wir tief in uns tragen, das uns Schuldgefühle verleihen kann, uns sagt, was wir zu tun und was wir zu lassen haben. Leisegang<sup>154</sup> verweist auf den vielfältigen und relativen Wert des Gewissens wie beispielsweise gutes, böses, anklagendes, richtendes, verängstigendes, leidendes Gewissen. Das Gewissen beruht nach Leisegang<sup>155</sup> auf dem Wissen, auf der Erfahrung um etwas Vergangenes und nähert sich damit sehr stark dem Begriff der Vernunft.

Leisegang<sup>156</sup> spricht aber auch von einem warnenden Gewissen, das den Menschen als Gottesstimme überliefert werde. Sein Inhalt und Auftreten sei jedoch nicht nur von den Religionen, sondern auch von zufälligen Gegebenheiten, herrschenden Sitten, Bräuchen, Geboten und Verboten abhängig. Es gibt ihm zufolge einen Gewissenszwang, der Gewissensfreiheit fordere. Damit meint Leisegang, dass es dem Menschen frei stehen müsse, nach dem eigenen Gewissen zu handeln, da eine Unterdrückung des Gewissens nicht verlangt werden darf.

---

<sup>151</sup> Vgl. Uhde 2011, S. 106

<sup>152</sup> Vgl. ebd.

<sup>153</sup> Vgl. Leisegang, 1973, S. 80

<sup>154</sup> Vgl. ebd.

<sup>155</sup> ebd., 1973

<sup>156</sup> Vgl. ebd. 1973, S. 80

Allerdings weist Leisegang<sup>157</sup> auch auf die widersprüchlichen Prozesse des menschlichen Gewissens hin und meint dazu, dass es zugleich nicht immer zuverlässig sei, sich auf Gewissen zu verlassen.<sup>158</sup>

Der Verfasser dieser Arbeit geht von der Existenz eines solchen Gewissens aus, das einerseits zwar beeinflusst ist von kulturellen Gegebenheiten, andererseits aber dem Menschen die Möglichkeit eröffnet, ethische und religiöse Philosophien und Moralvorstellungen zu hinterfragen und zu reflektieren.

Mit Leisegang<sup>159</sup> soll daher die Notwendigkeit von Gewissensfreiheit postuliert werden, obwohl das Gewissen keine absoluten und immer gültigen Grundlagen seiner Existenz benennen kann. Damit wird die Notwendigkeit zu ständiger Reflexion betont und dem Menschen letztlich auch zugestanden, dass er in diesem Reflexionsprozess irren und sich korrigieren kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Wertevorstellungen in Kulturen sich deutlich voneinander unterscheiden können und man dennoch ein den Menschen innewohnendes Bedürfnis nach einem friedfertigen und geordneten Zusammenleben ausmachen kann, das Grundlage jeder Bildung menschlicher Gemeinschaften ist. Ausgehend von diesem Bedürfnis kann postuliert werden, dass die Ausübung von Gewalt dem Wunsch nach Friedfertigkeit grundlegend widerspricht - dass sie gleichwohl von Kulturen, Staaten, Gesellschaften oder Gruppen insoweit als legitim gesehen wird, als sie dazu dient, eine anerkannte Ordnung zu bewahren.

### **1.2.3. Gewaltdefinition für diese Arbeit**

Nachdem oben eine erste Annäherung an eine Begriffsbestimmung von Gewalt erfolgt ist, wurde festgestellt, dass eine Definition von Gewalt als aggressive, Schaden zufügende und sozial unangemessene Handlungsweise zunächst einer Erörterung der Ausgangspunkte, aus der die soziale Unangemessenheit beurteilt werden kann, bedurfte. Es wurden die Grundlagen der in Kulturen verankerten Werte in ethischen, theologischen und politischen Konzeptionen erörtert. Dabei fiel auf, dass Wertesysteme in Gesellschaften dem Zweck dienen, ein friedliches Zusammenleben der Menschen in einer Ordnung zu fördern. Der Entwicklung menschlicher Kulturen wohnt daher als universeller Wert ein Bestreben zur Friedfertigkeit inne. Dies soll später noch exemplarisch untermauert werden durch die Darlegung der Friedensbotschaft des Islam und einer Erläuterung der Ethik des Sufismus.

---

<sup>157</sup> Vgl. Leisegang, 1973, S.80

<sup>158</sup> Vgl. ebd.

<sup>159</sup> ebd. 1973



Zunächst wird folgende, für diese Arbeit gültige Definition von Gewalt gegeben:

***Vorliegende Arbeit geht von einer Gewaltdefinition aus, die besagt, dass Gewalt ein verletzendes, Schaden zufügendes und sozial inakzeptables Verhalten ist, wobei sozial inakzeptabel all das ist, was das friedliche Zusammenleben von Menschen beeinträchtigt.***

Die Ursachen von Gewalt werden in der vorliegenden Arbeit vor allem in Lernprozessen<sup>160</sup> gesehen, die in bestimmten kulturellen Kontexten stattfinden, die von Generation zu Generation tradiert werden. So setzt sich die Gewalt in verschiedenen kulturellen Paradigmen fest.

Kultur ist durch ihre Historie geprägt, ihre Gesetzmäßigkeiten bestimmen sich historisch. Gelesen und interpretiert wird Geschichte wiederum individuell und durch eine kulturelle Brille. Dass daneben auch individuelle Faktoren eine große Rolle spielen, soll nicht in Abrede gestellt werden, ist aber nicht Gegenstand dieser Arbeit. Im Rahmen einer eingehenden Untersuchung der Familiengewalt in der Türkei wird im Rahmen dieser Arbeit ein Beispiel für den Einfluss von kulturellen Standards auf Gewalt dargelegt.

#### **1.2.4. Formen von Gewalt - kulturelle Konfliktebenen**

Erscheinungsformen von Gewalt sind vielfältig und unterschiedlich.<sup>161</sup> Gewalt kann offenkundig physisch, psychisch, sexuell oder strukturell<sup>162</sup>, aber auch verdeckt als so genannte symbolische Gewalt<sup>163</sup> auftreten. Oft liegt eine Ungleichheit von Kräften vor und der Stärkere richtet den Gewaltakt auf den Schwächeren. Gewalt kann aber auch vom Schwächeren ausgehen. Z.B. kann so genannte symbolische Gewalt durch Sprache verdeckt ausgeübt werden, ohne dass dabei im eigentlichen Sinne beleidigende Begriffe verwendet werden, wenn z.B. der Habitus des Schwächeren geeignet ist, den Stärkeren zu provozieren. Auch im Verhältnis von Terroristen zu einem Staat ist letztlich festzustellen, dass der Staat an sich "stärker" ist.

Gewalthandlungen lassen sich ferner nach unterschiedlichen Bezügen von Akteuren zum kulturellen Umfeld und den daraus resultierenden kulturellen Konfliktfeldern bzw. Konfliktebenen einteilen. Dies soll anhand einer knappen Darstellung unterschiedlicher Konfliktebenen, die zu unterschiedlichen Ebenen von Gewalt führen können, erfolgen, um

---

<sup>160</sup> Vgl. Bandura 1976; Bandura 1962 zitiert nach Bandura 1976; Bandura 1963, 1965 und 1973, zitiert nach Zimbardo & Gerrig 1999 und Zimbardo & Gerrig 2003

<sup>161</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 13; Pinker 2009, S. 291; Köknel 2000, S. 12 und S. 18; Fröhlich-Gildhoff 2006a, S. 15; Scheithauer 2004, S. 369; Fröhlich-Gildhoff 2006b, S. 15

<sup>162</sup> Vgl. Struck 1994, S. 6; Fröhlich-Gildhoff 2006a, S. 15; Toprak 2005, S. 11; Aktas 2006, S. 13

<sup>163</sup> Vgl. Krämer & Koch 2010

das Wechselspiel von Kultur auf die Individuen in Bezug auf gewaltsame Handlungen zu verdeutlichen.

Zwischen Individuen, Gruppen (z.B. Staat) oder zwischen Individuum und Gruppe treten vielfältige Konflikte auf. Eine Lösung solcher Konflikte geschieht im Alltag häufig gewaltlos durch gegenseitige Verständigung. Gewalt tritt stets erst dann auf, wenn die Fähigkeiten, Möglichkeiten oder der Wille zur Verständigung fehlen. In welcher Form, in welchem Zusammenhang und unter welchen Voraussetzungen Gewalt ausgeübt wird, wird wesentlich davon mitbestimmt, inwieweit Gewalthandlungen kulturellgesellschaftlich als „legitim“ gelten, z.B. zur Aufrechterhaltung einer kulturell entwickelten Ordnung, sowie davon, inwieweit ein Mensch die Regeln seiner kulturellen Gemeinschaft anerkennt und inwieweit seine Identitätskonstruktion gesellschaftliche Akzeptanz finden.

Es sei vorab darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit nur kulturelle Gewaltfaktoren betrachtet werden. Individuelle Faktoren, wie z.B. krankhafte Verhaltensstörungen, individuelle psychische Dispositionen, Einflüsse persönlichkeitsverändernder Drogen und ähnliches können insofern nicht berücksichtigt werden.

#### **1.2.4.1. Konflikte zwischen Individuen im „einheitlichen“ kulturellen Kontext**

Konflikte zwischen Individuen werden daher aus dem Blickwinkel der kulturellen Umgebung betrachtet. Wie bereits ausgeführt, sind Identitätskonstruktionen in erheblichem Maße von dem kulturellen Umfeld beeinflusst und dennoch individuell verschieden. Individuen innerhalb desselben kulturellen Kontextes können daher mit ihren Identitätskonstruktionen in Konflikt geraten. Beispielsweise kann ein Konflikt dadurch entstehen, dass eine Ehefrau sich emanzipieren möchte und ihre Rolle daher anders definiert, als ihr Ehemann, der sich als der für seine Ehefrau bestimmend verantwortlicher Teil der ehelichen Gemeinschaft begreift.

Die Ehefrau kann an diese Emanzipationsbestrebungen Handlungsweisen knüpfen, die dem Rollenverständnis des Mannes zutiefst widersprechen, beispielsweise, dass sie sich beruflich in bestimmter Weise verwirklichen will oder alleine auf Reisen gehen will. Sie kann Handlungsforderungen an den Ehemann stellen, die dieser erfüllen soll, obgleich diese nicht in die Identitätskonstruktion des Ehemannes passen, z.B. dass der Ehemann einen Teil der Haushaltsführung übernimmt oder sich an Hausarbeiten beteiligt.

Inwieweit ein Individuum sich „berechtigt“ sieht, von einem anderen ein bestimmtes Verhalten zu verlangen oder der Handlungsweise des anderen zu widersprechen, hängt erheblich von dem kulturellen Kontext ab.

So kann es von dem Ehemann als Verletzung seiner „Ehre“ im gesellschaftlichen Umfeld empfunden werden, wenn die Ehefrau in ihrem Verhalten von gesellschaftlich „üblichen“ und kulturell verankerten Verhaltensweisen abweicht. Das Streben nach Akzeptanz in der Gesellschaft kann den Willen des Ehemannes zur Durchsetzung seiner Interessen erheblich beeinflussen und zum Schluss dazu führen, dass er dies durch Gewalt zu erreichen versucht.

Inwieweit ein solcher Konflikt zu Gewalthandlungen führen kann, hängt wiederum stark von den kulturell geprägten Handlungsoptionen, die ein kulturelles Umfeld anbietet, ab. So wird das Maß an Bereitschaft eines Individuums zur gewaltsamen Durchsetzung der eigenen Interessen durch den kulturellen Kontext mitbestimmt,<sup>164</sup> in dem eine Kultur mit ihrem vorgegebenen Handlungsspielraum und Wertesystem Gewalt bewertet. Unterschiedliche Arten von Gewalt können in einem kulturellen Kontext vollständig abgelehnt oder legitimiert, verhindert oder gefördert werden.<sup>165</sup> Nach Fröhlich-Gildhoff<sup>166</sup> können gesellschaftliche Vorgaben, Ziele und Erwartungen direkte Ursachen gewalttätigen Handelns sein,<sup>167</sup> wenn Gewalt als Umgangsform in bestimmten Fällen toleriert oder sogar gefördert wird. Dies kann im Rahmen einer Subgruppe im Verhältnis von deren Verhalten zur Gemeinschaft eine erhebliche Rolle spielen, wenn das unmittelbare Umfeld Individuen zur Anwendung von Gewalt animiert. Es ist aber auch im Zusammenhang mit Familiengewalt bedeutsam, ob und inwieweit eine Kultur Gewalt z.B. gegenüber Kindern als Erziehungsmethode oder gegenüber Frauen aufgrund des tradierten Rollenbildes als die „richtige“ Vorgehensweise betrachtet. Wer wem gegenüber und inwieweit nach Gewalt anwenden „darf“, bestimmt sich damit nach gesellschaftlich anerkannten Machtverhältnissen. Eine Kultur, die eine gleiche Berechtigung zur individuellen Selbstentfaltung von Männern und Frauen als Basis ihres Selbstverständnisses entwickelt hat, wird eine gewaltsame Durchsetzung ehelicher Rollenbilder ablehnen. Eine gesellschaftliche Struktur, die auf die Einhaltung von Rollenvorgaben in der Familie großen Wert legt, wird eher Gewalt zulassen.

Weiter ist bedeutsam, ob eine Kultur einen Spielraum für eine gewaltfreie Lösung von Konflikten fördert. So können Individuen in einem Klima gegenseitigen Respekts und durch ein Bemühen um gegenseitiges Verstehen des Standpunktes des jeweils anderen ggf. eine Konfliktlösungsmöglichkeit durch Kompromisse finden. Es kann eine institutionalisierte Hilfe zur Konfliktlösung bestehen (z.B. Familienrat, Beratungsstelle, Gerichte etc.), die eine Verständigung unterstützt.

---

<sup>164</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 9; Haffner, 1976, S. 172; Benard & Schlaffer 1978, S. 16

<sup>165</sup> Vgl. Zimbardo & Gerrig 1999, S. 339

<sup>166</sup> Fröhlich-Gildhoff 2006a

<sup>167</sup> Vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006a, S. 31

#### 1.2.4.2. Konflikte zwischen Individuen und Gemeinschaft

Die Bedeutung der gesellschaftlichen Akzeptanz eines Individuums wurde bereits bei der Betrachtung von Konflikten zwischen Individuen angesprochen. Der zugrunde liegende Konflikt besteht letztlich aber im Spannungsverhältnis zwischen dem gesellschaftlichen Umfeld und dem Individuum.

Erfüllt ein Mensch die kulturellen Vorgaben nicht, und kann er damit die von der Gesellschaft vorgegebenen Identitätsentwürfe nicht wahren, so kann dies zu gewaltsamen Handlungen führen,<sup>168</sup> wenn ihm die gesellschaftliche Akzeptanz versagt wird. Es ist jedoch für jeden Menschen wichtig, gesellschaftliche Akzeptanz zu erfahren, da diese ihm eine Überlebensgarantie im soziokulturellen Kontext gibt. So führt Keupp<sup>169</sup> aus, dass es für Jugendliche oftmals schwierig sei, in einer *„fertigen Welt Spuren zu hinterlassen und wahrgenommen zu werden“* und Gewalt eine Möglichkeit sein kann, um öffentliche Aufmerksamkeit zu bekommen, da sie sich anders nicht wahrgenommen fühlen. Dies kann eine Ursache für aggressives Verhalten gegenüber anderen Individuen oder aber auch gegenüber gesellschaftlichen Institutionen werden. Pinker<sup>170</sup> weist in dem Zusammenhang besonders auf die „Schwäche des männlichen Geschlechtes“ hin, da es insbesondere für die Männer oftmals eine sehr große Bedeutung habe, Anerkennung und Berühmtheit zu erlangen. Verletzter Stolz und Mangel an Anerkennung im sozialen Umfeld könnten in extremen Situationen daher zu Erscheinungen wie Amokläufen führen.<sup>171</sup> Ferner spielt dieser Aspekt bei dem Entstehen von Aufständen, Terrorismus und einigen Formen krimineller Gewalt eine Rolle.<sup>172</sup> Ein Individuum, das in eine kulturelle Gemeinschaft nicht aufgenommen wird und dort nicht akzeptiert wird, kann sich sehr bewusst gegen diese Gemeinschaft stellen und aggressives Verhalten bis hin zu massiver Gewalt entwickeln.

#### 1.2.4.3. Konflikte zwischen Individuen unterschiedlicher Kulturkontexte

Konflikte zwischen Individuen, die aus unterschiedlichen Kulturkontexten stammen, können oftmals nicht auf ein für beide Individuen gültiges Wertesystem, das sie verinnerlicht und akzeptiert haben, zurückgreifen. Um ihren Konflikt selbst gewaltfrei lösen zu können, kann daher eine Klärung der kulturellen Standpunkte erforderlich sein, die es dem Individuum ermöglicht, die Interessenlage des jeweils anderen und dessen

---

<sup>168</sup> Vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006b; Benard & Schlaffer 1978, S.123 und 128; Pinker 2009 S. 270; Köknel 2000, S. 91f

<sup>169</sup> Keupp 2004, S. 61f

<sup>170</sup> Pinker 2009

<sup>171</sup> Vgl. Pinker 2009 S. 270

<sup>172</sup> Vgl. Kongar 2001

Verständnis von Lösungsoptionen in die eigenen Gedankenprozesse mit einzubeziehen. Da zudem auch sprachliche Hürden eine Verständigung erschweren, erfordert eine Konfliktlösung im interkulturellen Kontext regelmäßig ein höheres Maß an Bereitschaft der Individuen, sich zu verständigen, sowie die Fähigkeit, den eigenen kulturellen Kontext in den konfliktbehafteten Bereichen zu reflektieren und den des anderen Individuums begreifen zu können.

Im interkulturellen Kontext ist es daher besonders bedeutsam, dass verschiedene Verständnisse von Identität wahrgenommen und verstanden werden. Die sich hieraus ergebenden Anforderungen an interkulturelle Pädagogik<sup>173</sup> werden in einem eigenen Kapitel behandelt werden.

#### **1.2.4.4. Konflikte zwischen kulturellen Gemeinschaften**

Konflikte zwischen Völkern und Staaten stellen aufgrund der weltweit vorhandenen Potentiale an Kriegsgerät ein besonders bedrohliches Gewaltrisiko dar, da es existenzgefährdend für die gesamte Menschheit sein kann.

Es wird geschätzt, dass vom 18. Jh. bis in die 1950er Jahre weltweit mehr als 300 Kriege stattgefunden haben. In diesem Zeitraum sind ca. drei Prozent der Weltbevölkerung aufgrund dieser Kriege umgekommen.<sup>174</sup> Nach Köknel<sup>175</sup> sind alleine in den letzten zehn Jahren ca. 2 Millionen Kinder durch Kriege gestorben, haben ca. 5 Millionen Kinder körperliche Behinderungen davon getragen und es seien ca. 12 Millionen Kinder obdachlos geworden. Ca. 1 Million Kinder haben ihre Eltern verloren und ca. 10 Millionen Kinder erlitten psychische Krankheiten.<sup>176</sup>

Trotz dieser grausamen Bilanz ist festzustellen, dass Kriege als die deutlichste und folgenschwerste Form zwischenmenschlicher Gewalt von vielen Kulturen als Handlungsoption akzeptiert wird.

Dementsprechend werden beträchtliche Anteile der Wirtschaftskraft vieler Länder zum Erwerb von Kriegsausstattung verwendet und es wetteifern zahlreiche Staaten um die Überlegenheit von Waffensystemen, die im Zweifelsfalle dazu dienen sollen, ihre Interessen mit Gewalt durchzusetzen.

Die vielfältigen Bestrebungen zur „Völkerverständigung“ machen deutlich, dass die Förderung des gegenseitigen Verständnisses kulturell unterschiedlicher Gesellschaftsformen als probates Mittel zur Eindämmung von interkulturellen Konflikten begriffen wird.

---

<sup>173</sup> Vgl. in entsprechenden Unterkapiteln von 4

<sup>174</sup> Vgl. Köknel 2000, S. 191

<sup>175</sup> ebd. 2000

<sup>176</sup> Vgl. ebd., S. 195

Für problematisch hält der Verfasser der vorliegenden Arbeit, dass die westlich geprägten Industrienationen anderen Kulturen oftmals wenig Respekt gegenüberbringen, die eigene ökonomische Vormachtstellung gegenüber schwächeren Ländern als Beleg der eigenen kulturellen Überlegenheit werten und damit den Prozess interkulturellen Verständnisses erschweren.

Blickt man auf die Rede des ehemaligen Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika, George W. Bush, nach dem 11. September 2001, so wird deutlich, dass eine friedliche Völkergemeinschaft noch in ferner Zukunft liegen dürfte. Damals kündigte dieser für die - von ihm so genannte - „Zivilisation“ als eine einflussreiche politische Machtinstanz einen neuen Kreuzzug an.<sup>177</sup> Im Anschluss an diese Rede unterstützte der italienische Präsident Berlusconi die Aussage Bushs, betonte die Überlegenheit der westlichen Zivilisation gegenüber der islamischen und erklärte, dass der Westen fortfahren werde, Völker zu besiegen, so wie er den Kommunismus besiegt habe.<sup>178</sup>

Die Behauptung eines Herrschaftsanspruches aufgrund einer irgendwie gearteten „Überlegenheit“ ist die Rechtfertigung von Unterdrückung der „unterlegenen“ Kulturen oder Individuen. Ob ein Ehemann kraft seiner Stellung als Familienoberhaupt behauptet, das Verhalten seiner Frau bestimmen und beherrschen zu dürfen, oder eine Nation oder ein Kreis von Nationen ein solches Vorrecht gegenüber anderen Völkern beansprucht, erfordert in beiden Fällen ein Hinterfragen der Begründungen für diese Machtposition.

Auch wenn Pädagogik keinen direkten Einfluss auf das faktische politische Geschehen hat, kann der Aspekt interkultureller Gewalt dennoch nicht völlig ausgeklammert werden. Denn eine pädagogische Förderung der Reflexionsfähigkeit von Menschen kann einen wichtigen Beitrag zur Völkerverständigung leisten.

### **1.3. Pädagogik und ihre Rolle für die Eindämmung von Gewalt**

Gewalt ist ein universelles Phänomen, da sie in jeder Kultur auftritt.<sup>179</sup> Zahlreiche historische Quellen weisen auf die erbarmungslosen Gewalttaten von Menschen hin, die in abscheulichsten Formen zu Massenmorden geführt haben.<sup>180</sup> Die gewalttätige Menschheitsgeschichte mit vielen bitteren Erfahrungen zeugt von der Not und dem Elend, das Kriege und Gewalt über die Menschen gebracht haben. Der Hinweis auf die grausamen Folgen von Gewalt ist eine pädagogische Notwendigkeit,<sup>181</sup> da die technischen Mittel zur Vernichtung der Menschheit in vielen Ländern vorhanden sind und

---

<sup>177</sup> Vgl. Frankfurter Allgemeine 2001

<sup>178</sup> Vgl. Spiegelonline Politik 2001

<sup>179</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 11

<sup>180</sup> Vgl. Armanski Warburg 2001 S. 10; Aydin 2005; Vgl. Kongar 2001, S. 87

<sup>181</sup> Vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006b, S. 15; Struck 1994, S. 6; Benard & Schlaffer 1978, S.128f; Aktas 2006, S. 13; Arinze 2002, S. 21; Köknel 1986, S. 295 und S. 298; Semerci 2005, S. 31

ein erneuter weltweit eskalierender Krieg ein unvorstellbares Ausmaß an Zerstörung erreichen könnte.<sup>182</sup>

### 1.3.1. Pädagogik

Pädagogik heißt die Lehre der Erziehung und Bildung und der Pädagoge ist demnach eine umfassende Bezeichnung für alle Beteiligten in dem Erziehungs- und Bildungsprozess.<sup>183</sup> Die Pädagogik wird in der Arbeit als eine praxisbezogene Disziplin verstanden. *„In ihr spielt die in der politisch-sozialen Lebenswirklichkeit erworbene Erfahrung eine maßgebliche Rolle.“*<sup>184</sup> Pädagogen sind demnach die Eltern, die Lehrkräfte, Sozialarbeiter, Großeltern, Betreuer etc., die die ethischen, moralischen Werte für das politische und soziale Leben vermittelt.

Die abendländische Pädagogik geht auf das antike Griechenland zurück, in der griechische Philosophen erstmals eine allgemeine Bildung für freie Bürger verlangten. Der Begriff Pädagogik ist gleichbedeutend mit Erziehungswissenschaft oder Bildungswissenschaft.

Im Sinne von Leisegang<sup>185</sup> meint der Verfasser dieser Arbeit, dass Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin geworden ist, was im Wesentlichen die Philosophien, Strömungen, Glaubensrichtungen des Abendlandes aus ihr gemacht haben.<sup>186</sup>

Pädagogik beschäftigt sich als Reflexionswissenschaft mit Theorien von Bildung und Erziehung. Als Handlungswissenschaft soll sie Vorschläge in die Erziehungs- und Bildungspraxis einbringen.

Erziehung wird als *„auf die Veränderung des menschlichen Individuums bezogener, lebensweltlich z.B. durch Eltern oder beruflich durch Pädagogen gesteuerter aber auch als durch Selbsterziehung analysierter Prozess bezeichnet.“*<sup>187</sup> Pädagogen sind demnach alle Akteure, die für den Erziehungs- und Bildungsprozess des Menschen eine Rolle spielen.<sup>188</sup> Zwischen Bildung und Erziehung ist kaum eine Abgrenzung festzustellen.<sup>189</sup> In der vorliegenden Arbeit wird Erziehung als Hilfe zur Enkulturation, Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung gesehen.<sup>190</sup> Die Entwicklung bedeutet in diesem Sinne alle

---

<sup>182</sup> Vgl. Armanski Warburg S.10

<sup>183</sup> Vgl. Tennorth & Tippelt 2012, S. 540

<sup>184</sup> Vgl. Burkhardt & Axel 2008, S. 25

<sup>185</sup> Vgl. Leisegang 1973 S. 8

<sup>186</sup> Vgl. ebd.

<sup>187</sup> Vgl. Tennorth & Tippelt 2012, S. 204

<sup>188</sup> Vgl. ebd. S. 540

<sup>189</sup> Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung Familie und Frauen 2010, S. 27; Tennorth & Tippelt 2012, S. 204

<sup>190</sup> Vgl. Hagemann 2012, S. 44

Veränderungen im Bewusstsein und im Verhalten im Lebenslauf. Sie vollzieht sich dabei im kognitiven, moralischen, motivations-, emotionalen oder sozialen Bereich.<sup>191</sup>

Bildung gehört zum Bereich der Praxis.<sup>192</sup> Sie ist ein lebenslanger offener und dynamischer Prozess, in dem der Mensch sich mit sich selbst und mit seiner Umwelt auseinandersetzt.<sup>193</sup> Sie ist ein Produkt eines komplexen Wechselspiels an allen Orten und in allen Institutionen, in denen der Mensch sich befindet.<sup>194</sup> Demzufolge ist die Bildung als ein offener sozialer Prozess - eingebettet in den jeweiligen Kontext - zu verstehen.<sup>195</sup>

Die Bildsamkeit des Menschen ist die elementare Grundlage der Pädagogik, da der Mensch durch die Bildung seine Persönlichkeit entwickelt. Bildung geschieht überall, in jeglichen sozialen Kontexten in einer Kultur, vor allem in der Familie und in Institutionen wie zum Beispiel in der Schule. Der Begriff wird in der Pädagogik als Entfaltung des Individuums beschrieben.

Es gibt drei nennenswerte Bildungsformen, die formale, non-formale und die informelle Bildungsform.<sup>196</sup> Bildung ist im Wesentlichen ein Wechselspiel zwischen formaler und informeller Bildung,<sup>197</sup> wobei die informelle Bildung im Wesentlichen durch die Familie geprägt und formale Bildung weitgehend in institutionalisierten Bildungseinrichtungen wie Schule, Universität etc. stattfindet. In der Geschichte der abendländischen Pädagogik waren insbesondere die Antike und die Zeit des Renaissance-Humanismus einflussreiche historische Wendepunkte.<sup>198</sup> Im Renaissance-Humanismus gewann der Begriff der Bildung als Ziel der Pädagogik für die soziale Zivilisierung an Bedeutung.<sup>199</sup> In der Neuzeit, nach der Befreiung Deutschlands vom Nationalsozialismus, entstanden moderne Erziehungsansätze, die sich gegen autoritäre und manipulative Methoden wandten und sich von der traditionell geisteswissenschaftlichen Pädagogik deutlich abgrenzten. Moderne Pädagogik wurde *„unter dem Leitaspekt individueller Emanzipation und gesellschaftlichen Fortschritts“*<sup>200</sup> definiert und war insbesondere in Deutschland von einer starken Ablehnung gegen alte nationalistische und autoritäre Einflüsse geprägt.

---

<sup>191</sup> Vgl. Tennorth & Tippelt 2012, S. 190

<sup>192</sup> Vgl. Burkhardt & Weiß. 2008, S. 25

<sup>193</sup> Vgl. Hurrelmann 1986, S. 10; Tennorth & Tippelt 2012, S. 115

<sup>194</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung Familie und Frauen 2010, S.25

<sup>195</sup> Vgl. ebd., S. 24; Tennorth & Tippelt 2012, S. 115

<sup>196</sup> Vgl. Tennorth & Tippelt 2012, S. 100

<sup>197</sup> Vgl. Mack. 2007

<sup>198</sup> Vgl. Beutler & Horster 2005, S. 99

<sup>199</sup> Hermsen 2006. S. 114

<sup>200</sup> Beutler & Horster 2005, S. 13 nach Ansichten von Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Hartmut von Hentig und Hans-Jochen Gamm



Das „*Demokratisierungspostulat der Pädagogik*,“<sup>201</sup> die Mitbestimmungsrechte der Kinder, das antiautoritäre Erziehungskonzept, der Vorrang der kindlichen Bedürfnisse, Gefühle und Erfahrungen, die Idee, selbstregulierende Bedingungen für die Identitätsbildung zu begünstigen und die Gemeinschaftsfähigkeit zu fördern, waren emanzipatorische Ansätze, die davon ausgingen, dass die Erziehung zum mündigen Bürger vor staatlichem Machtmissbrauch schützen könne. Diese Ansichten werden in der vorliegenden Arbeit als moderne und neuzeitliche ethische Ansätze der Pädagogik gesehen, jedoch im Weiteren nicht ausdifferenziert werden.

Für diese Arbeit von Bedeutung sind diese modernen Ansätze der Pädagogik insoweit, als sie sich auch mit der Frage befassen, inwieweit die Vermittlung moralischer Vorstellungen und Traditionen Erziehungsinhalt sein soll und darf bzw. ob und inwieweit eine pädagogische Vermittlung von Werten die Entfaltung der eigentlichen Persönlichkeit eines Menschen einschränken kann. Diese Polarisierung findet sich nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in der philosophischen Ethikdiskussion in der Zeit der Aufklärung und in der Gegenwart wieder.<sup>202</sup>

Pädagogik ist heute ein Wissen vermittelndes, interdisziplinär arbeitendes wissenschaftliches Fachgebiet. Sie profitiert von den Erkenntnissen von benachbarten Wissenschaften wie beispielsweise von Philosophie, Psychologie, Politik, Geschichte, Soziologie und Ethnologie und hat die Aufgabe, deren Erkenntnisse nach ethischen Kriterien zu prüfen, sie zu humanen Zwecken im Bildungsbereich einzusetzen und den Menschen zu vermitteln. Im folgenden Kapitel wird die Funktion der Ethik in Pädagogik behandelt.

### **1.3.2. Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik**

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Auffassung des Verhältnisses von Ethik zur Pädagogik folgt der Ansicht Schleiermachers, der vertritt, dass Ethik eine Grundwissenschaft der Pädagogik ist.<sup>203</sup> Da sich Ethik mit moralischen Handlungen beschäftigt, die intersubjektiv gültig sind,<sup>204</sup> hat Ethik einen besonderen Bezug zur Pädagogik, weil Moralität und Erziehung wechselseitig aufeinander zurückgreifen.<sup>205</sup> Das Verhältnis zwischen Ethik und Erziehung wird von Schleiermacher als sittliche Aufgabe gesehen, die von älteren Generationen übertragen wird. Er betont, dass die Pädagogik

---

<sup>201</sup> Beutler & Horster 2005, S. 13 *nach Ansicht von Mollenhauer*

<sup>202</sup> Vgl. ebd. S. 17

<sup>203</sup> Vgl. ebd. S. 90

<sup>204</sup> Vgl. Pieper 2007, S. 11

<sup>205</sup> Vgl. ebd. S. 143

eine mit der Ethik zusammenhängende, ja von ihr stammende Wissenschaft ist.<sup>206</sup> Nach Schleiermacher braucht die Ethik die Pädagogik, weil die sittliche Vollständigkeit nur durch Erziehung zustande kommen kann.<sup>207</sup>

Pädagogik ist daher die praktische Realisierung von Ethik<sup>208</sup> und Ethik bildet die Grundlage pädagogischer Zielsetzungen oder anders ausgedrückt ist die in der Erziehung umgesetzte Pädagogik als ein Ergebnis ethischer Reflexion zu sehen.

Die Pädagogik beruht daher „auf der Einsicht vom Sittlichen“<sup>209</sup> und geht vom richtigen Handeln aus.

Dennoch wird den oben erwähnten modernen Pädagogikansätzen insoweit Rechnung getragen, als nach Auffassung des Verfassers dieser Arbeit die Vermittlung moralischer Wertesysteme, wie die einer bestimmten Religion oder Weltanschauung hinter der stetigen Reflexion des richtigen und guten Handelns im Sinne des Gemeinwohls zurücktreten soll.

Der Verfasser geht in dieser Arbeit von einem interkulturellen Pädagogikansatz aus. Im Rahmen der interkulturellen Pädagogik verbietet sich die Ausrichtung der praktischen pädagogischen Arbeit an einem einzelnen weltanschaulichen Wertesystem oder Konzept. Interkulturelle Pädagogik muss offen sein für unterschiedliche und auch widersprüchliche Weltanschauungen und moralische Auffassungen. Jedoch darf sie nicht frei von jeder ethischen Grundlage sein.

Der Verfasser greift einerseits bewusst auf die Ethik des Aristoteles zurück, weil diese sehr grundlegende Aussagen über den Menschen als soziales, gemeinschaftsbezogenes Wesen trifft, sowie dessen Streben nach dem gemeinsamen Gestalten der sozialen Lebensbedingungen und damit der aktiven Beteiligung an der Gemeinschaft. Ferner, weil viele nach Aristoteles geprägten Philosophien und Weltanschauungen auf seinem Gedankengut aufbauen und sich mit ihm auseinandersetzen; und schließlich deshalb, weil starke Ähnlichkeiten zwischen den Lehren des Aristoteles und der Ethik des Sufismus, der an späterer Stelle der Arbeit behandelt werden wird, zu erkennen sind. Andererseits wird den Ansichten Leisegangs<sup>210</sup> gefolgt, der die Notwendigkeit einer bestimmten ethischen Ausrichtung oder Philosophie verneint und davon ausgeht, dass der Mensch die Einsicht in ethisches Handeln tief in seinem Gewissen trägt,<sup>211</sup> wobei das Gewissen auf dem Wissen um Vergangenes beruht.<sup>212</sup>

---

<sup>206</sup> Vgl. Pieper 2007, S. 150f

<sup>207</sup> Vgl. ebd.

<sup>208</sup> Vgl. ebd. 151

<sup>209</sup> Vgl. Beutler & Horster 2005, S. 90

<sup>210</sup> Leisegang 1973

<sup>211</sup> Vgl. Leisegang 1973, S. 78

<sup>212</sup> Vgl. ebd., S.80

Unter einer ethischen Handlungsweise ist daher eine Handlungsweise zu verstehen, die vom eigenen Gewissen für richtig befunden wurde. Da das Gewissen auf Erfahrungen beruht, bildet es keinen absoluten ewig-gültigen Maßstab, sondern entwickelt sich stetig fort. Demzufolge besteht ein starker Zusammenhang zwischen dem kulturellen Kontext, in dem der Mensch aufwächst, und der Ausprägung seines Gewissens.

Kulturelle Standards wie Politik und Religion als Träger der ethischen Werte und moralischen Systeme beruhen auf Erfahrung und spielen für die Weitergabe von Handlungen eine wichtige Rolle für das Wohl der Gesellschaft. Die Frage nach der Ethik, bzw. Klärung der Frage, was gut und was böse ist, ist daher von kulturellgesellschaftlichen und historischen Prozessen abhängig, die sich in Sozialisationsinstanzen bemerkbar machen.

Unterschiedliche Kulturen können unterschiedliche ethische Bewertungen ein und desselben Sachverhaltes geben und unterschiedliche Handlungen ableiten, dennoch aber gleichermaßen „ethisch“ handeln im Sinne von „gut und richtig“.

***In diesem Sinne ist die Förderung der ethischen Reflexion von Kultur eine wichtige pädagogische Aufgabe und Ethik eine bedeutende Grundlage der Pädagogik.***

### 1.3.3. Pädagogik und Politik

Pädagogik würde sich, wie Schleiermacher<sup>213</sup> meint, ohne politischen Beistand schwer tun, einen auf Ethik beruhenden handlungsorientierten Beitrag für eine Gesellschaft zu leisten. Er meint, dass die Sitte eine Praxis ist, die sich innerhalb der gesellschaftlichen Prozesse entwickelt.<sup>214</sup> Die Politik im Sinne von Regierung vertritt die Sittlichkeit durch Gesetze.<sup>215</sup> Schleiermacher nimmt den Staat als „*Komplex menschlicher Handlungen*“<sup>216</sup> wahr und sieht die politische Aufgabe darin, organisiertes staatliches Leben bewusst zu machen. D.h. eine Wechselwirkung zwischen „*Sitte*“<sup>217</sup> und „*Gesetz*“<sup>218</sup> herzustellen.<sup>219</sup> Schleiermacher weist darauf hin, dass der Beistand der Politik lediglich in einer unterstützenden Natur liegen darf, so dass „*sich Erziehungswesen aus eigenen Kräften weiterentwickeln kann*.“<sup>220</sup> Der Staat soll also die Eigenständigkeit der Pädagogik nicht zurechtweisend beeinflussen.<sup>221</sup>

---

<sup>213</sup> Vgl. Beutler & Horster. 2005, S. 11

<sup>214</sup> Vgl. Pleger 1988, S. 132

<sup>215</sup> Vgl. ebd.

<sup>216</sup> Vgl. ebd.

<sup>217</sup> Vgl. ebd. S. 133

<sup>218</sup> Vgl. ebd.

<sup>219</sup> Vgl. ebd.

<sup>220</sup> Vgl. ebd. S. 77

<sup>221</sup> Vgl. ebd. S. 76

Zwischen Politik und Pädagogik besteht eine enge Verbindung. Beide Fachgebiete sind handlungsorientiert, also keine theoretischen, sondern praxisorientierte Disziplinen.<sup>222</sup> Beide lassen sich auf Basis von ethischen Grundsätzen definieren. Der grundlegende Unterschied zwischen Politik und Pädagogik besteht darin, dass die Politik versucht, das Gute für den Staat, und die Pädagogik das Gute für das Individuum zu fördern.<sup>223</sup> Politisches Interesse ist es demnach, das Gute in der Gemeinschaft zu fördern. Schleiermacher sieht Politik als eine wirkungsvolle und auf die Pädagogik Einfluss nehmende Instanz. Nach ihm gibt Politik der Pädagogik aber keine starren Vorgaben, vielmehr sieht er ein Verhältnis der Wechselwirkung zwischen Politik und Pädagogik.<sup>224</sup> Politik als Lehre der menschlichen Gemeinschaft<sup>225</sup> und Pädagogik als Lehre des Sittlichen in der Erziehung<sup>226</sup> haben schließlich gemeinsam die Aufgabe, der Gesellschaft zu dienen.

Menschen leben in Gesellschaften und haben ein Bedürfnis nach einer gemeinschaftlichen Führung.<sup>227</sup> So gestalten sie regierende Instanzen und versuchen, sich für die richtige Lehre für die menschliche Gemeinschaft einzusetzen. Politische Grundaufgabe ist es, für das Wohl der Gesellschaft zu sorgen. Daher entsteht die Politik aus den jeweiligen gesellschaftlichen Interessen und ist eine Spiegelung der gesellschaftlichen Bedürfnisse und Verhältnisse.<sup>228</sup> Beruhend auf der ethischen Grundhaltung der Politik unterstützt die Pädagogik den Menschen, seine Handlungskompetenz für das Gute auszubilden.

Wenn jedoch staatliche Institutionen ihre politische Aufgabe nicht gut erfüllen, können sie nicht für das allgemeine Wohl sorgen. In diesem Falle bedarf es einer Korrektur durch die Gesellschaft. Denn die Mitglieder einer Gesellschaft sind letztlich für das Wohl der Gesellschaft selbst verantwortlich. Humboldt<sup>229</sup> befasst sich in diesem Sinne mit der Frage der Kontrolle der Regierung durch die Gesellschaft, wenn er fragt was man tun könne, dass *„die Regierung nie mehr tun wollte, aber dies immer tun könne“*.<sup>230</sup> Ohne hierauf tiefer einzugehen, ist - gestützt auf Humboldt<sup>231</sup> - anzumerken, dass es einer aufgeklärten und gebildeten Gesellschaft bedarf, um ein Staatswesen positiv gestalten zu können. Dies verdeutlicht nicht nur das Wechselspiel zwischen Politik und Pädagogik, sondern macht auch die Wichtigkeit des Bildungsauftrags der Pädagogik deutlich.

---

<sup>222</sup> Vgl. Vierecke, Mayerhofer & Kohout 2011, S. 23

<sup>223</sup> Vgl. ebd.

<sup>224</sup> Vgl. Beutler & Horster. 2005, S. 11

<sup>225</sup> Vgl. Pfetsch 2003, S. 81

<sup>226</sup> Vgl. Beutler & Horster. 2005, S. 90

<sup>227</sup> Vgl. Humboldt 1985, S.58

<sup>228</sup> Vgl. Kongar 2001, S. 73

<sup>229</sup> Humboldt 1985

<sup>230</sup> Vgl. Humboldt 1985, S.58

<sup>231</sup> ebd.

#### 1.3.4. Pädagogik und Ethnologie - Kritik der ethnozentrischen Sichtweise

Die Ethnologie liefert als wissenschaftliche Fachdisziplin aufschlussreiche, interkulturell begründete Erkenntnisse über Kulturen.

Ein wesentlicher Ausgangspunkt der ethnologischen Forschung ist die Prägung des Menschen durch seine jeweilige Kultur.<sup>232</sup> Ethnologische Ansichten weisen auf die prägenden Einflussfaktoren der Umwelt hin, in der die Menschen aufwachsen. Die jeweilige Kultur bietet den ihr angehörenden Menschen bestimmte Orientierungen und Handlungsoptionen an.<sup>233</sup> Aus diesem Grunde wird ethnologisch die Ursache jeglichen menschlichen Handelns im Rahmen der von der Umwelt vorgegebenen Handlungsoptionen gesucht.

Somit kann auch der Ursprung gewalttätigen Handelns in kulturellen Standards gesucht werden. Diese Standards stellen dem Individuum ein bestimmtes Handlungsrepertoire zur Verfügung, das gewalttätiges Handeln u. U. bestärken kann.<sup>234</sup> Das Anliegen der Arbeit ist es nicht, die bestimmten kulturellen Standards gewalttätig einzustufen, sondern auf deren Instrumentalisierung von Gewalt hinzuweisen.

Die Denkweisen in den wissenschaftlich-forschenden Kulturen sind oftmals stark durch Ethnozentrismus geprägt. Sogar die Ethnologie, die sich intensiv mit Kulturen und deren Entwicklungsprozessen beschäftigt, hat ca. 100 Jahre gebraucht, um aus den Erkenntnisberichten das derzeitige interkulturelle Verständnis zu entwickeln.

Historische Erkenntnisse der Ethnologie belegen, dass bisherige Beobachtungen über andere Kulturen im Wesentlichen wenig über die beobachteten Kulturen, sondern eher über die beobachtende Kultur selbst bzw. über ihr Urteilsvermögen Auskunft geben. Aus dieser Erkenntnis lernend, sollte man insbesondere in sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen den beobachtenden Blick von der traditionell-wissenschaftlichen ethnozentrischen Perspektive auf die Multiperspektivität richten und diese Blickwinkel nach aktuellen Gegebenheiten der Kultur kontinuierlich hinterfragen. Das ist für die Pädagogik eine wissenschaftliche Notwendigkeit, vor allem wenn sie einer multikulturell geprägten Gesellschaft dient.

Pädagogik kann viel von ethnologischen Erkenntnissen profitieren, weil ihre Zielgruppe die Menschen sind, die insbesondere in multikulturellen Gesellschaften unterschiedliche kulturelle Hintergründe haben. Diese Annahme gilt als Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Aus dem Grunde hält der Verfasser der vorliegenden Arbeit die Ethnologie insbesondere in multikulturellen Gesellschaften für eine Grundwissenschaft für die

---

<sup>232</sup> Vgl. Haller 2005, S. 15; Nicklas 1991, S. 125

<sup>233</sup> Vgl. Nicklas 1991, S. 125f

<sup>234</sup> Vgl. Zimbardo & Gerrig 1999, S. 339

Pädagogik, weil die Ethikverständnisse sich in multikulturellen Gesellschaften weitgehend voneinander unterscheiden können und dies konkrete Antworten auf die Frage nach moralischen Kriterien, des Richtigen oder Falschen, die für alle Mitglieder einer Gesellschaft gültig sind, erschwert.

Ein Ziel dieser Arbeit besteht darin, die ethnozentrischen Theorien und Deutungen zu kritisieren. Die Denkweise und das daraus resultierende Verhalten der Menschen „fremder“ Kulturen, die für eine „einheimische“ Kultur als unbegreiflich und „unfassbar“ wahrgenommen werden, kann für die Mitglieder der jeweiligen Kultur selbstverständlich und normal sein.<sup>235</sup> Demzufolge ist eine der wesentlichen Aufgaben der Pädagogik, darauf hinzuweisen, dass in einer Vielfalt der Sozialisationserfahrungen in einer Gesellschaft und in der globalisierten Welt niemals ein einheitliches Kulturverständnis existieren kann, das insbesondere in multikulturellen Gesellschaften sowohl einer dominierenden Gruppe als auch allen Subgruppen entsprechen würde. Eine alles umfassende und befriedigende theoretische Darstellung eines einheitlichen Kulturverständnisses ist deshalb nicht möglich. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse sind kultur-, zeit- und kontextabhängig und sie sind vielfältig. Die wissenschaftlichen Ergebnisse sollen lediglich innerhalb dieser Kriterien betrachtet und bewertet werden.

Wissenschaftliche Objektivität heißt noch lange nicht, dass sie ethisch korrekt ist. Sie muss immer wieder neu hinterfragt werden. Sie hängt vom Zeitgeist der ideologischen Werte ab. In diesem Zusammenhang darf auch die heutige aktuelle wissenschaftliche Objektivität nicht überbewertet werden.

Die Übertragung eines bestimmten Forschungsergebnisses, das als richtig erkannt ist, auf eine andere Kultur, Zeit oder auf einen anderen Kontext kann zu falschen Ergebnissen führen, da die Ergebnisse möglicherweise nicht allgemeingültig sind und nicht für alle Untersuchungsbereiche passen. Ein starres Beharren auf solche ethnozentrisch ausgewerteten Erkenntnisse birgt im schlimmsten Falle die Gefahr, rassistische Ideologien vermeintlich wissenschaftlich zu untermauern.

Subtil kann eine ethnozentrische Sichtweise dazu führen, dass strukturelle Gewalt zunimmt. Strukturelle Gewalt in dem Sinne, dass durch ethnozentrische Meinungen eine kulturell abwertende oder ausgrenzende Haltung eingenommen wird, die zu einer Zunahme der Aggressivität zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturkreise führt.

Da in der vorliegenden Arbeit der kulturelle Einfluss im Vordergrund steht, wird darauf hingewiesen, dass auch wissenschaftliche Ansichten von der jeweiligen Kultur stark geprägt sind. Demzufolge müssen die wissenschaftlichen Erkenntnisse einer Kultur die Phänomene einer anderen Kultur nicht unbedingt erklären können. Die Wissenschaft ist sehr eng mit ihrer jeweiligen Kultur verbunden. Alleine schon deshalb, weil jeder Forscher

---

<sup>235</sup> Vgl. Bohannan & van der Elst 2002, S. 13

seine kulturell-subjektive Perspektive mit einbringt. Pädagogik kann von den Erkenntnissen und von der kulturelrelativistischen Perspektive der Ethnologie profitieren und damit ihre Kritikfähigkeit gegenüber ethnozentrischen Denkweisen schärfen.

### 1.3.5. Ethische Bildung als Beitrag zur Gewalteindämmung

Ethische Bildung ist nötig, um von Menschen ethische bzw. friedliche Handlungen einfordern zu können. In der Alltagspraxis wird diese Aufgabe von der Pädagogik erfüllt. Wenn die Mitglieder einer Gesellschaft ihr kulturelles Repertoire nicht nach ethischen Kriterien reflektieren und dementsprechend handeln, kann Gewalt in einem kulturellen Kontext als selbstverständlich wahrgenommen bzw. erlernt und von Generation zu Generation weitergegeben werden.

Reflexion wurde bereits als wichtiger Bestandteil von Identitätsbildung eingeführt. Im bildungssprachlichen Sinne wird Reflexion als „*Nachdenken; Überlegung, prüfende Betrachtung*“<sup>236</sup> beschrieben. Im pädagogischen Sinne soll eine Reflexion durch eine rationale, kritische Auseinandersetzung mit Erkenntnissen nach ethischen Kriterien stattfinden; Reflexion stellt sich daher in der Pädagogik als ethische Reflexion dar. Das Erlernen und Fördern dieser ethischen Reflexion wird hier als ethische Bildung bezeichnet.

Bei der kritischen Auseinandersetzung des Subjekts mit existierenden Begebenheiten muss aus pädagogischer Sicht daher ein ethischer Maßstab angelegt werden.

Das Subjekt kann sich dabei einer bestimmten religiösen oder philosophischen Ethik als Grundlage bedienen. Leisegang<sup>237</sup> hält dies nicht für zwingend und meint - wie bereits ausgeführt -, dass wir die Erfahrung von Gut und Böse mit unserem Gewissen bereits tief in uns tragen. Dabei fügt er aber an, dass das Gewissen einen relativen Wert hat, weil es wiederum von Sitten, Verboten, Geboten und zufälligen Gegebenheiten abhängig ist. Das Gewissen im Sinne von Leisegang<sup>238</sup> ist daher nicht statisch unveränderbar, sondern ebenfalls einer Reflexion zugänglich und durch sie verfeinerbar.

Die Fähigkeit des Menschen zur Reflexion seines Handelns ist Grundlage für kulturell-historische Wandlungsprozesse. Nur weil Menschen die Fähigkeit haben, auch jenseits der Traditionen gute und schlechte Aspekte von Handlungen zu unterscheiden, unterliegen die moralischen Werte einer Gesellschaft einer gewissen „Evolution“, also einer ständigen Wandlung und Anpassung an sich verändernde Umstände. Moralische „Spielregeln“ einer Gesellschaft sind im besten Falle aus einer Erkenntnis entstanden, die im zugehörigen historischen und geographischen Kontext dem Gemeinwohl dienlich war.

---

<sup>236</sup> Vgl. Duden 2011, S. 1427

<sup>237</sup> Vgl. Leisegang 1973, S. 80

<sup>238</sup> ebd.

Sind sie einmal durch eine Gesellschaft akzeptiert und in das tägliche Leben integriert, fallen Sie meist nicht ohne weiteres wieder weg, wenn Rahmenbedingungen dies erfordern. Vielmehr findet nicht selten eine Auseinandersetzung zwischen Vertretern der „alten“ tradierten Moralvorstellungen und Vertretern einer neuen „modernerer“ Auffassung statt - sei dies auf philosophischer Ebene, im politisch-demokratischen Disput, familiär im Rahmen eines Generationenkonflikts oder gar - im Falle revolutionärer Bewegungen - in krieglerisch-tätlicher Auseinandersetzung.

Die Fähigkeit zur bewussten Reflexion seiner Lebensumstände und der gesellschaftlichen Situation eines Menschen ist wesentlich von seiner Bildung abhängig. Denn der Mensch kann nur reflektieren, worüber er Wissen und Kenntnisse hat. Reflexion als Fähigkeit kann stets nur insoweit stattfinden, als eine Auswertung dieses Wissens und der Erkenntnisse möglich ist. Die Fähigkeit zur ethischen Reflexion wird erlernt und durch Bildung gefördert. Sie beginnt in der frühen kindlichen Sozialisation und dauert bis ins hohe Alter fort.

In multikulturellen Gesellschaften kann der von Leisegang<sup>239</sup> angesprochene relative Wert des Gewissens als eine große Chance für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung gesehen werden, wenn die Mitglieder verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft sowohl ihre eigene als auch die anderen Kulturen reflektieren. Denn wenn das Individuum die Möglichkeit hat, sein kulturelles Spektrum an Handlungsweisen und ethischen Begründungen mit unterschiedlichen Sichtweisen zu vergleichen und abzuwägen, ohne diese durch die eigene kulturelle Brille zu betrachten, wird dies nicht nur zu einem tieferen Verständnis anderer kultureller Standards führen, sondern zu einer Verfeinerung und weiteren „Schärfung“ des relativen Gewissens beitragen.

Aus Sicht der Pädagogik entsteht Gewalt infolge eines kulturellen Lernprozesses. Dies bedeutet, dass die Menschen von Natur aus kategorisch nicht einfach nur gewalttätige oder – im Gegenteil – friedliche Wesen sind.

Wenn sie aber gewalttätig sind, sind wesentliche Ursachen nicht nur in den aktuellen Lebensbedingungen zu suchen, sondern auch in kulturellhistorischen Grundlagen, die für die gewalttätigen Handlungen entsprechende Handlungsrepertoires zur Verfügung stellen. Wenn Gewalt in einer Kultur und Gesellschaft in gewissen Fällen für „legitim“ gehalten wird, muss man den Blick auf ihre moralischen Werte richten und zunächst feststellen, ob die Gewalt wirklich im jeweiligem Kulturkontext ethisch legitimiert wird. Oder wird eine Moral behauptet und im Sinne einer Scheinrechtfertigung von Gewalt gebraucht, um politische oder wirtschaftliche Interessen durchzusetzen? In diesem Fall läge eine Instrumentalisierung eines moralischen Systems vor, in dessen Verlauf sich die moralische Vorschrift, gewaltsam zu handeln, nach ethischen Kriterien nicht mehr rechtfertigen ließe. Es kann auch Traditionsgebundenheit vorliegen, die gewalttätige

---

<sup>239</sup> Vgl. Leisegang 1973, S. 80



Paradigmen beinhaltet und für die Entstehung von Gewalt eine zentrale Rolle spielen kann. In diesem Fall sind die Traditionen anhand des Gewissens oder einer zugrunde gelegten Ethikauffassung zu prüfen und zu hinterfragen.

Durch eine gezielte Förderung der Reflexion von Gewalt, also dem Hinterfragen ihres vermeintlichen Nutzens und der Feststellung ihres Schadens für die menschliche Gemeinschaft, sowie ihrer ethischen Rechtfertigung, kann ethische Bildung im formalen, non-formalen und informellen Bildungsbereich einen wichtigen praktischen Beitrag leisten, um die Anwendung von Gewalt unwahrscheinlicher zu machen.

Gesamtgesellschaftlich spielt ethische Bildung beispielsweise eine große Rolle, wenn es um die Entlarvung von Kriegspropaganda geht. Hier werden oftmals gezielt, systematisch und mit sehr viel Aufwand Fehlinformationen vermittelt, die Vorurteile und Feindbilder erzeugen sollen. Eine Zurückdrängung solcher bewusst gesetzter Bilder erfordert von einem Individuum ein sehr hohes Maß an Reflexionsfähigkeit.

Im schulischen Bereich spielt im Rahmen gewaltpräventiver Maßnahmen ethische Bildung ebenfalls eine zentrale Rolle. Nach Schleiermacher soll das Erziehungsziel in den Erziehungseinrichtungen, dazu zählt er auch die Schule, angeglichen werden.<sup>240</sup>

***Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Ethik nicht als eine endgültige Moralauffassung verstanden werden soll, sondern von Generation zu Generation erarbeitet wird. Daher ist Ethik offen und wird durch die rationale Reflexion immer wieder erneuert.***

Die Pädagogik, die hier in ihrer Ausprägung als ethische Reflexion und ethische Bildung beschrieben wird, ist für die Etablierung einer friedlichen Gesellschaft enorm wichtig. Sie ist durch ihren Bildungsauftrag eine wichtige Instanz gegen die Gewalt.

## **2. Kulturhistorische Betrachtung von Gewaltaspekten in der türkischen und der westeuropäischen Kultur**

In diesem Kapitel wird nach einer Bestimmung der begrifflichen Zuordnung der betrachteten „Kulturen“ zunächst die historische Entwicklung der Türkei in Grundzügen beschrieben, um darauf aufbauend kulturellhistorisch bedingte Gewaltaspekte, die auch im westeuropäischen Kontext Gültigkeit haben, herauszustellen. Der insoweit gegebene historische Überblick wird sich dabei auf die türkische Geschichte beschränken und dient lediglich dazu, einen Einblick in die kulturellhistorischen Entwicklung zu geben, da diese - anders als die Eckpunkte der westeuropäischen Historie - nicht als allgemein bekannt vorausgesetzt werden können.

---

<sup>240</sup> Vgl. Pleger 1988, S. 132

## 2.1. Die türkische Kultur zwischen „Orient und Okzident“

Die Türkei verbindet geografisch den europäischen Kontinent mit dem asiatischen und wurde sowohl von Einflüssen aus dem „Abendland“, als auch dem „Morgenland“ geprägt. Bis heute wird die Türkei weder eindeutig dem westlichen Kulturkreis zugeordnet, noch ist sie dem arabisch-persischen Raum zuordenbar - kulturellhistorisch geprägt ist sie von beiden.

### 2.1.1. Kultur des Abendlands

Der Begriff „Abendland“ oder „Okzident“ geht aus dem lateinischen Nomen „*occidens*“<sup>241</sup> hervor, das im römischen Herrschaftsgebiet die Verwaltungseinheit des westlichen Imperiums bezeichnete. Diese Kultur ist stark vom Wissens- und Kulturspektrum der Antike und des Christentums geprägt. Der Begriff des Abendlandes stand daher im Mittelalter für die geistige Einheit des Europas, das im Einflussbereich des deutsch-römischen Kaiser- und Papsttums lag.<sup>242</sup> Durch die Entdeckung und Besiedelung Nordamerikas, die zahlreichen kolonialen Eroberungen und Besetzungen in allen Kontinenten der Erde, die meist mit einer Christianisierung der jeweiligen (überlebenden) Ureinwohner einherging, wurde der Einflussbereich der „abendländischen Kultur“ erheblich erweitert. Mit ihrer Vorreiterstellung in der Technisierung und Industrialisierung von Produktionsabläufen und Rohstoffgewinnung, die weltweit zu einem enormen Bevölkerungswachstum führten, beeinflusste die abendländische Kultur letztlich den gesamten Erdball. Elias<sup>243</sup> weist auf die Ausbreitungsmotivation der abendländischen Zivilisation hin. Diese Zivilisation ist nach ihm durch die Überlegenheit gekennzeichnet,<sup>244</sup> so *„erzeugen und erzwingen die Menschen des Abendlandes unter dem Druck ihres eigenen Konkurrenzkampfes in weiten Teile der Erde eine Veränderung der menschlichen Beziehungen und Funktionen zu ihrem Standard hin. Sie machen weite Teile von sich abhängig und sie werden zugleich (...) von ihnen selbst abhängig.“*<sup>245</sup> Daher beschreibt Elias<sup>246</sup> die Kultur des Abendlandes als eine in der ganzen Welt verbreitete Kultur.

Das Abendland ist eine kulturellgesellschaftliche historische Synthese, die mit der Antike anfängt und sich mit dem Christentum verbunden hat. Dabei meint Leisegang,<sup>247</sup> dass die christliche Religion im Laufe der Jahrhunderte erst das geworden ist, was die

---

<sup>241</sup> Vgl. Klöckler 1998, S. 81

<sup>242</sup> Vgl. ebd.

<sup>243</sup> Elias 1997b

<sup>244</sup> Vgl. ebd., S. 358

<sup>245</sup> Vgl. Elias 1997b, S. 358; Köknel 2000, S. 159

<sup>246</sup> Elias 1997a; Elias 1997b

<sup>247</sup> Vgl. Leisegang 1973, S. 8

abendländische Kultur und Geschichte aus ihm gemacht haben.<sup>248</sup> Aus der Verbindung antiken Gedankenguts mit dem Christentum haben sich zahlreiche Philosophien entwickelt, die in unterschiedliche Glaubensströmungen mit eingeflossen sind. Durch diesen stetigen Wandel, der sich in zahlreichen abendländischen Regionen in unterschiedlicher Weise vollzog, ist eine Vielzahl christlicher Glaubensgemeinschaften und Kirchen entstanden. Die Anzahl der heute existierenden christlichen Glaubensgemeinschaften, Konfessionen und Sekten lässt sich kaum statistisch erfassen. Die Verschiedenheit der einzelnen Sprachräume, Traditionen, Völker und Nationen, die heute unter dem Einfluss christlicher Kirchen stehen, lassen letztlich allgemeingültige Aussagen über den so genannten „christlich-abendländischen Kulturkreis“ gar nicht zu. Nur, wenn man diesem einen anderen „Kulturkreis“ vergleichend gegenüberstellt, lassen sich letztlich Aussagen treffen, die jedoch nie die Wirklichkeit abbilden, sondern sich dieser stets nur „in einem Kontext so und in einem anderen Kontext eher anders“ beschreibend annähern können - wohl wissend, dass sich stets auch Begebenheiten finden lassen, die dem Beschriebenen widersprechen.

Sucht man also nach den Besonderheiten der abendländischen Kultur - in Gegenüberstellung zur morgenländisch-orientalischen - so fällt auf, dass der Begriff Kultur im „abendländischen Sinne“ im deutschen Gebrauch dieses Wortes in erster Linie auf die Produkte von Menschen abstellt, die z.B. in „*geistige, künstlerische, religiöse Fakten*“<sup>249</sup> etc. die Besonderheit eines Volkes zu erkennen geben.<sup>250</sup>

Die allgemeine Beschreibung von Kultur im abendländischen Sinne<sup>251</sup> beruht also häufig auf der Produktion eines Volkes in ideologischer, materialistischer, künstlerischer Weise. Wenn heute von den Werten der "christlich-abendländischen" Kultur gesprochen wird, so sind damit in erster Linie in wirtschaftlicher Hinsicht das Prinzip der Marktwirtschaft und des freien Handels, sowie in gesellschaftspolitischer Hinsicht Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, sowie Bürger- und Menschenrechte gemeint, die in überwiegend christlich geprägten Ländern ihre Wurzeln und theoretischen Begründungen haben. Auch Begriffe wie „westliche Kultur“ oder „westliche Zivilisation“ meinen oft ähnliches und werden in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich verwendet. Elias<sup>252</sup> trifft eine Unterscheidung zwischen dem abendländischen bzw. westeuropäischen Kulturbegriff

---

<sup>248</sup> Vgl. Leisegang 1973, S. 8

<sup>249</sup> Vgl. Elias 1997a, S. 90

<sup>250</sup> Vgl. ebd., S. 91

<sup>251</sup> Die Arbeit geht vom deutschen Gebrauch des Wortes aus. Zum Abendland bzw. zur Prägung der abendländischen Zivilisation gehört auch die französische und englische Kultur. Das Verständnis von Kultur unterscheidet sich im französischen und englischen Kontext wesentlich vom deutschen. In den französischen und englischen Kulturkontexten bezieht sich der Begriff „Kultur“ im Wesentlichen auf die Leistung der Gesellschaft unabhängig von einem Nationalstolz. Stolz sein auf eigene Leistung und auf eigene Wesen spielt im deutschen Gebrauch des Wortes „Kultur“ eine wichtige Rolle. Vgl. dazu Elias 1997a, S. 89f, 90 und 92

<sup>252</sup> Elias 1997a

vom Begriff der Zivilisation. Für ihn ist die Zivilisation eine weit aufgefasste Vorstellung, die das „*Selbstbewusstsein des Abendlandes*“<sup>253</sup> hervorhebt und sich von den früheren und außerhalb von europäischen „primitiveren“ Gesellschaftsformen unterscheidet. Zivilisiert beschreibe demnach die kulturelle Lebensweise der westeuropäischen Länder.<sup>254</sup> Elias<sup>255</sup> bringt zivilisiert sein mit Nationalbewusstsein in Verbindung. Der Begriff erfasst, „*was die abendländische Gesellschaft der letzten zwei oder drei Jahrhunderte vor früheren oder vor „primitiveren“ zeitgenössischen Gesellschaften vorauszuhaben glaubt.*“<sup>256</sup> Zivilisation bezieht sich nach ihm auf sehr verschiedene Aspekte wie „*auf den Stand der Technik, auf die Art der Manieren, auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnis, auf religiöse Ideen und Gebräuche*“<sup>257</sup>

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist eine historisch und gesellschaftspolitisch exakte Abgrenzung dieser Begrifflichkeiten wie zum Beispiel Abendland, Orient, Zivilisation etc., die je nach Zeitgeist und Aktualität und je nach gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, politischer oder religiöser Blickrichtung unterschiedlich verwendet werden, letztlich nicht möglich.

Da der Schwerpunkt der Arbeit auf der türkischen Kultur und insbesondere auf den kulturell relevanten Faktoren in der Beschreibung von Gewaltfaktoren liegt, wird auf die Begriffe der westlichen oder abendländischen Kultur hier immer nur fragmentarisch in bestimmten Kontexten zurückgegriffen werden, ohne den Anspruch zu erheben, dem Gesamtkomplex des Begriffes der Kultur des Abendlandes gerecht werden zu können.

### **2.1.2. Die orientalische bzw. islamische Kultur**

Noch schwieriger als eine Beschreibung der abendländischen Kultur erscheint eine Beschreibung einer orientalischen Kultur, die aktuell häufiger als „islamische Kultur“ bezeichnet wird, wobei auch diese Begriffe keineswegs deckungsgleich sind. Es wurde im Rahmen einer eingehenden Literaturrecherche keine allgemeine Definition einer islamischen Kultur gefunden.

Ein Grund hierfür ist wohl, dass der Islam die jüngste der monotheistischen Religionen ist und folglich teils von der sogenannten abendländischen Kultur mit geprägt wurde. Zum Anderen erstreckt der Einfluss des Islams sich von der arabischen Halbinsel „*bis nach China im Osten, nach Marokko im Westen, bis weit in das Afrika südlich der Sahara*“<sup>258</sup> und hatte sich zeitweise über die iberische Halbinsel bis nach Südfrankreich und bis vor

---

<sup>253</sup> Vgl. Elias 1997a S. 89

<sup>254</sup> Vgl. ebd., S. 89, S. 92 und S. 401

<sup>255</sup> Vgl. Elias 1997a, S. 89

<sup>256</sup> Vgl. ebd.

<sup>257</sup> Elias ebd.

<sup>258</sup> Vgl. Elger 2008, S. 8

die Tore Wiens ausgebreitet.<sup>259</sup> Viele der Völker, die heute „islamisch“ geprägt sind, haben im Vergleich zum Abendland wesentlich vielfältigere, unterschiedliche kulturhistorische Wurzeln. Daher soll eine Kultur und die mit ihr zusammenhängenden Begriffsbedeutungen von der jeweiligen Gesellschaft reflektiert werden, die historisch erklärbar sind.<sup>260</sup> Demzufolge kann der Kulturbegriff für den Islam nicht einheitlich beschrieben werden, da die islamischen Länder auf der Welt keine gemeinsamen geistigen und historischen Wurzeln haben. Hinzu kommen noch viele islamische Länder, deren Geschichte sich im politischen, sozialen und ökonomischen Kontext wesentlich voneinander unterscheiden. Demzufolge bezeichnet Hendrich<sup>261</sup> die islamische Kultur als „Chiffre“ für die Mannigfaltigkeit, *„aber auch für die Widersprüchlichkeit einer gelebten und lebendigen Kultur“*.<sup>262</sup>

Soweit es in dieser Arbeit um Einflüsse - insbesondere von arabischen und persischen Kulturen auf die kulturellhistorische Entwicklungen in der Türkei – geht, soll von vornherein deutlich gemacht werden, dass hier stets nur kleine Ausschnitte dargestellt werden und die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch erhebt, islamische, arabische, persische oder andere Kulturen in ihrer Komplexität zu charakterisieren.

Um die Wurzeln orientalisch-islamisch geprägter Kultur im Hinblick auf die Entwicklung der heutigen Türkei näher zu beleuchten, werden in dieser Arbeit in den weiteren Kapiteln neben der Beschreibung historischer und politischer Entwicklungen vor allem die Philosophien von Rumi, Yunus und Bektas näher dargelegt werden. Ferner werden die Ideen des Sufismus, der in diesem Zusammenhang neben dem Islam eine einflussreiche religiöse Philosophie darstellt, erläutert. Es sollen die Friedensbotschaften des Islam beleuchtet werden. Auch damit wird keine umfassende Beschreibung einer orientalisch-islamischen Kultur, sondern ein fragmentarischer Einblick in die aus dem orientalisch-islamischen Einflussbereich stammenden Wurzeln der heutigen Türkei erfolgen.

Hendrich zufolge<sup>263</sup> waren die islamischen Philosophien in ihren Traditionen nicht ganz losgelöst von der Antike.<sup>264</sup> Demzufolge stellen aus der historischen Perspektive die Philosophien der Antike auch für viele islamisch geprägte Länder einen grundlegenden historischen Ausgangspunkt dar.<sup>265</sup>

---

<sup>259</sup> Vgl. Elger 2008, S. 8

<sup>260</sup> Vgl. Nestvogel 2002, S. 26

<sup>261</sup> Hendrich 2011

<sup>262</sup> Vgl. ebd., S. 8

<sup>263</sup> ebd. 2011

<sup>264</sup> Vgl. ebd. S. 13

<sup>265</sup> Vgl. ebd.

Historischer Ausgangspunkt für die Betrachtung der „islamisch-orientalischen“ Prägung der Türkei wird daher die Zeit zwischen dem 9. und 13. Jh. sein, die als Blütezeit des Islam in Wissenschaft, Kunst und Philosophie gilt.<sup>266</sup>

In dieser Zeit wirkte der Philosoph und Theologe Rumi, der einen persisch-islamischen Kulturhintergrund hatte und sowohl des Arabischen als auch des Griechischen mächtig war.

Die Theorien Rumis prägen bis heute die Grundlagen des Islamverständnisses in weiten Teilen der Türkei und darüber hinaus.

Unter Berücksichtigung zentraler Gedanken und Aussagen Rumis kann man ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal eines orientalisch-islamischen Kulturbegriffes von dem des christlich-abendländischen darin erkennen, dass unter Kultur, nach Ansicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit, im Sinne von Rumi alle friedlichen Taten der Menschen, die das Gemeinwohl im Sinn haben und von Gott erwünscht sind, zu verstehen sind.<sup>267</sup>

Zentraler Bezugspunkt eines so geprägten orientalisch-islamischen Kulturbegriffs ist daher nicht das, was der Mensch produziert, sondern seine sozialen Beziehungen im zwischenmenschlichen Leben. Die zwischenmenschliche Interaktion und die Beziehungen der Menschen untereinander spielen in der Wahrnehmung der Menschen damit eine weitaus gewichtigere Rolle, als dies in den sogenannten abendländischen Kulturen zu beobachten ist.

Auch liegt eine Betonung auf dem Gemeinwohl in Gegenüberstellung zur stark individualistischen Ausprägung der abendländischen Kulturen.

Dieser Gedanke wird im Rahmen der Darlegung der kulturellhistorischen Wurzeln der Türkei und insbesondere im Rahmen der Darlegung der anatolischen Sufi-Ethik noch eingehender beleuchtet werden.

Zunächst soll als grundlegender Unterschied - und damit auch als grundlegendes Potential von Ergänzung - zwischen der westlich-abendländischen und der orientalisch-islamischen Kultur festgehalten werden, dass die westlich-abendländische Kultur sich eher darüber definiert, was in allen Lebensbereichen von Menschen produziert wird, während die orientalisch-islamische Kultur stärker auf die zwischenmenschlichen Beziehungen im sozialen Kontext abstellt und damit dem Individuum weniger Bedeutung zukommt, als der Gemeinschaft.

---

<sup>266</sup> Vgl. Hendrich 2011 S. 29

<sup>267</sup> Vgl. Rumi 2004a; Rumi 2004b

### 2.1.3. Kulturbegriff von Atatürk in der modernen Türkei

Die seit Jahren kontrovers geführte Diskussion in Deutschland, ob die Türkei „zu Europa gehört“ oder nicht, macht letztlich deutlich, wie problematisch Begrifflichkeiten wie „christlich-abendländischer“ oder „islamischer“ "Kulturkreis" in ihrer konkreten Verwendung sind, da sie eine Vorstellung - tatsächlich nicht existierender – „Kulturgrenzen“ unterstellen.

Die heutige Türkei war und ist - wie viele Länder - durch zahlreiche unterschiedliche kulturelle Einflüsse geprägt und kann entweder keinem der genannten „Kulturkreise“ zugerechnet werden - oder aber beiden.

Mustafa Kemal Atatürk, der Gründer der Türkischen Republik, definierte die Nationalkultur über die Gesamtheit aller Taten einer Gesellschaft.

Mit den Taten meinte er konkret a) politische Aktivitäten, b) das Meinungsbild in der Wissenschaft, der Öffentlichkeit und in künstlerischen Ausdrucksformen und c) wirtschaftliche Aktivitäten der jeweiligen Gesellschaft. Er fügt hinzu, dass es ebenso schwierig wie unnötig sei, den Begriff Zivilisation vom Begriff der Nationalkultur zu unterscheiden.

Atatürk verstand unter dem Begriff Zivilisation den historischen Werdegang einer Gesellschaft. Daher bezog er sich bei der Definition des Begriffs Zivilisation auf die Produktion einer Gesellschaft in ihrem historischen Entwicklungsprozess. Mit Produktion meinte er die eben erwähnten drei Punkte.<sup>268</sup>

Die Kulturdefinition von Mustafa Kemal Atatürk und der von ihm geprägten modernen Türkei beruht somit stark auf dem Kulturverständnis des Abendlandes, da eine starke Betonung auf der Produktion einer Gesellschaft liegt. Auffällig in seiner Kulturbeschreibung ist ferner die Betonung der künstlerischen Ausdrucksformen einer Gesellschaft, da diese in der türkischen Kulturgeschichte vor Atatürk keinen besonderen Stellenwert besaßen.

Mit der Gründung der Türkischen Republik erfolgte historisch eine deutliche Hinwendung zur westlichen Kultur nach einer langen Geschichte arabisch-islamischer Einflüsse, die im folgenden Kapitel näher betrachtet werden soll.

---

<sup>268</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 16

## **2.2. Historische Skizze von Selcuk-Türken bis zur Gründung der Türkischen Republik**

Die Arbeit beschäftigt sich mit Gewalt als kulturellhistorischem Geschehen, daher mit der Frage, wie muss man, wie auch Alpkaya<sup>269</sup> ausführt, den Blick auf die Geschichte richten, um die heutige Kultur der Türkei verstehen zu können.<sup>270</sup> In diesem Kapitel werden die kulturellhistorischen Entwicklungen im türkischen Kontext aus den politischen und religiösen Ebenen beleuchtet.

### **2.2.1. Kurzdarstellung der historischen Entwicklung**

Die Gesellschaftsstruktur und Kultur der Türkei sind entscheidend durch das 600 Jahre lang herrschende osmanische Reich geprägt worden.<sup>271</sup> Deswegen beschränkt der Verfasser der vorliegenden Arbeit die historische Analyse der türkischen Kultur nach einer kurzen Einführung in die Vorereignisse auf die Zeit des osmanischen Staatswesens in Anatolien sowie die rund 300 Jahre vor Gründung des osmanischen Reiches, die eine Zeit des grundlegenden politischen und kulturellen Umbruchs war. Das Jahr 1071 stellt eine wichtige Zäsur dar; vor allem die politische und ökonomische Struktur Anatoliens haben sich in dieser Zeit enorm verändert. Die Darlegung der türkisch-anatolische Geschichte beginnt daher im Jahre 1071 mit dem Malazgirt-Krieg zwischen Selcuk-Türken und Byzanz.<sup>272</sup>

Der Selcuk - benannt nach dem Stammesführer Seldchuk Bey - war im 10. Jh. ein türkischer Nomadenstamm in Zentralasien, der Ende des 10. Jahrhunderts zum Islam übertrat und sich in den folgenden zwei Jahrhunderten zu einem großen Imperium und einer Schutzmacht des Abbasiden-Kalifats in Bagdad gegen das byzantinische Reich entwickelte. Der Selcuk-Staat entstand in den heutigen Staaten Turkmenistan, Usbekistan, Kasachstan und weitete sich im 11. Jh. in die Gebiete des heutigen Iran und Irak, sowie nach Anatolien aus. Der Urenkel von Selcuk Bey, Sultan Alparslan, eröffnete mit seinem Sieg im Malazgirt-Krieg gegen Byzanz (1071) für viele türkische Stämme in Zentralasien den Weg zur Einwanderung nach Anatolien.<sup>273</sup> Die Selcuk-Türken waren, armenischen Quellen zufolge, gut reitende Bogenschützen, die man in dieser Art und Präzision bis dahin noch nie gesehen hatte.<sup>274</sup> Die in Anatolien sesshaften Völker hatten kaum eine Chance, gegen die eindringenden Türken Widerstand zu leisten. Der damalige

---

<sup>269</sup> Vgl. Alpkaya & Alpkaya 2005

<sup>270</sup> Vgl. ebd. S. 2

<sup>271</sup> Vgl. Kongar 2008, S. 15 und S. 49

<sup>272</sup> Der Krieg fand im Dorf Malazgirt, in der Nähe von iranischer Grenze der Türkei statt.

<sup>273</sup> Vgl. Kongar 2008, S. 49

<sup>274</sup> Vgl. Cahen 1994, S. 82



Eroberer Anatoliens, Kutalmisoglu Süleyman, gründete einen neuen Selcuk-Staat, der bis Istanbul reichte und zu einer Einigung türkischer Stämme durch den Islam führte.

Nach dem Malazgirt-Krieg dauerte es ca. neun Jahre, bis ganz Anatolien von den Selcuk-Türken erobert war.<sup>275</sup>

Anfang des 13. Jh. geriet der Selcuk-Staat weitgehend unter den Druck mongolischer Angriffe.<sup>276</sup> Im Jahr 1243 verlor der Selcuk-Staat in Ostanatolien den zwischen den Städten Erzincan und Sivas ausgetragenen Kampf gegen die Mongolen. Der Selcuk-Staat musste danach den Mongolen hohe Steuern zahlen und die Mongolen nahmen in der Folgezeit Einfluss auf die Regierung. Das war das Ende des Selcuk-Staates. Ab 1248 wurde Anatolien von den Mongolen regiert. Im Zuge dieser politischen Entwicklungen begannen die türkischen Stammesführer, die im Selcuk-Staat unter dem Führer Alaeddin Keykubat eine Einheit gebildet hatten, ihre eigenen kleinen Staaten zu gründen. Anfang des 13. Jh. gab es zwölf nennenswerte türkische kleine Staaten in Anatolien.<sup>277</sup> Einer dieser kleinen Staaten war der osmanische, der an der Grenze des byzantinischen Reiches im Jahr 1299 von dem Stammesführer Ertugrul Gazi gegründet worden war.

Dieser bestand zunächst aus nicht viel mehr als einem türkischen Stamm im Dorf Söğüt, an der Stadt Bilecik und an der Grenze zu Byzanz.<sup>278</sup> Nach dem Tod von Ertugrul Gazi übernahm dessen Sohn Osman die Führung des Stammes. In der Zeit, in der Osman den Stamm anführte, wuchs dieser zunächst zu einem kleinen Staat heran, der in den folgenden 600 Jahren zum Osmanischen Staat wurde, welcher dann die Geschichte im Nahen Osten über lange Zeit prägte.

Die wichtigsten Eckpunkte der historischen Prozesse sind nachstehend in chronologischer Reihenfolge kurz zusammengefasst:

- die Flucht der türkischen Stämme vor Mongolen und Chinesen,
- die Suche nach fruchtbaren Böden und die damit verbundene Völkerwanderung,
- die dadurch herbeigeführte Begegnung mit den Arabern und dem Islam,
- die kulturelle Einigung der türkischen Stämme durch den Islam,
- die Eroberung Anatoliens durch türkische Stämme und Gründung des anatolischen Selcuk-Staates,
- der Niedergang des Selcuk-Staates und Aufstieg des osmanischen Staates an der Grenze zum byzantinischen Reich.

---

<sup>275</sup> Vgl. Kongar 2006, S. 47; Kongar 2008, S. 49; Köknel 2007, S. 32

<sup>276</sup> Vgl. Gürsel 2007, S. 15

<sup>277</sup> Vgl. Birge 1991, S. 26f

<sup>278</sup> Vgl. Kongar 2001, S. 124

Der kleine türkische Stamm der Osmanen konnte durch die Synthese der eigenen aggressiv-kriegerischen Kultur mit der ideologisch-imperialistischen arabischen Kultur und im Anschluss durch den Beistand des abendländischen Byzanz ein großes 600 Jahre herrschendes Imperium aufbauen. Das osmanische Imperium herrschte, bis es im ersten Weltkrieg besiegt wurde, und die alliierten Mächte England, Frankreich, Italien und Griechenland das Gebiet der heutigen Türkei besetzten und untereinander aufteilten. Dabei kooperierte der letzte osmanische Sultan Vahdettin mit den Alliierten, was seine Autorität untergrub und in der Bevölkerung vielerorts Widerstand hervorrief.<sup>279</sup> So kam es in Anatolien zu heftigen Widerstandskämpfen gegen die Besatzer. Die osmanische Regierung beauftragte den osmanischen Offizier Mustafa Kemal im Jahr 1919, diese Aufstände gegen die Alliierten in Anatolien zu befrieden. Dieser tat aber das Gegenteil und begann, die türkische Bevölkerung militärisch wie politisch gegen die Besatzungsmächte zu organisieren. Mustafa Kemal fuhr im Jahr 1919 von Istanbul nach Anatolien in die Stadt Samsun. Gleich im Anschluss danach begann er mit der Organisation dieser Aufstände.<sup>280</sup>

Im Jahr 1920 gründete er in Ankara ein Parlament und rief bedeutende, führungskompetente Menschen aus verschiedenen Regionen Anatoliens zusammen, um gemeinsam mit ihnen politische Entscheidungen zur Rettung des Landes zu treffen. Dieser Wendepunkt bedeutete einen großen kulturellen Umbruch – er markierte das Ende der 600 Jahre herrschenden, islamisch geprägten osmanischen Monarchie und leitete die Entstehung einer laizistischen, demokratischen Türkei ein.

Als der letzte osmanische Sultan 1922 das Land schließlich auf einem britischen Schiff verließ, endete die politische Macht des Osmanischen Reiches. Nach dem Sieg im Unabhängigkeitskrieg gegen die alliierten Mächte bestimmte Mustafa Kemal die heute noch gültigen Außengrenzen der Türkei und deklarierte im Jahr 1923 das Regime der neu gegründeten Türkei als Demokratie. Mustafa Kemal schuf die Grundlagen für die Entstehung der türkischen Republik.

### **2.2.2. Türkische Kultur und Politik in ihrer historischen Entwicklung**

Vorliegende Arbeit geht von der Ansicht aus, den Blick auf die Geschichte zu richten, wenn man heutige Kulturen verstehen möchte.<sup>281</sup> Religion und Politik sind wichtige Standards einer Kultur. In diesem Sinne sollen nun die Politik des Selcuk-Staates, des Osmanischen Staates und der Türkischen Republik in historischer Reihenfolge dargestellt werden. Dabei bildet die Darstellung des osmanischen Reiches einen Schwerpunkt, weil

---

<sup>279</sup> Vgl. Kongar 2006, S. 161

<sup>280</sup> Großbritannien, Frankreich, Italien, Griechenland

<sup>281</sup> Alpkaya & Alpkaya 2005

das 600 Jahre dauernde Reich die Türkei entscheidend geprägt hat,<sup>282</sup> wohingegen der anatolische Selcuk-Staat nur rund 250 Jahre Bestand hatte.

### **2.2.2.1. Gesellschaftspolitische Verhältnisse der türkischen Stämme vor der Übernahme des Islam**

Vor der Übernahme des Islam haben die Türken teils als wandernde Stammesgruppen, teils als sesshafte Völker überwiegend im heutigem Turkmenistan, Usbekistan und Kasachstan gelebt und wurden von den Nachbarkulturen beeinflusst.<sup>283</sup> Sie hatten weder in politischer, soziokultureller, religiöser oder wirtschaftlicher Hinsicht ein einheitliches System. In historischen Berichten und archäologischen Befunden gibt es Hinweise, dass einige türkische Stammesführer in den kleinen Schlössern gelebt haben, andere Stämme sind mit ihren Zelten von Ort zu Ort gewandert.<sup>284</sup> Ihre Kultur war durch den Schamanismus geprägt. Stammesführer und Schamanen hatten gemeinsam die politische bzw. die regierende Macht inne.<sup>285</sup>

Erst Ende des 19. Jahrhunderts wurde von finnischen Archäologen<sup>286</sup> im Tal des Orchun Steininschriften in alttürkischer Sprache (Göktürksprache<sup>287</sup>) entdeckt. Diese erste bekannte türkische Schriftsprache aus dem 5. Jh. wurde jedoch im Laufe der nächsten Jahrhunderte insbesondere durch arabische Einflüsse verdrängt und geriet für lange Zeit in Vergessenheit.<sup>288</sup>

Mit dem Verlust der türkischen Schriftsprache hatten die Türken bis vor etwa 100 Jahren die Informationen über ihre kulturellhistorischen Wurzeln verloren. Mit dem Verlust der Sprache ging auch ein starker Anteil der kulturell spezifischen Identität verloren.

Türkische Stämme standen wiederkehrend unter starkem Druck mongolischer Angriffe. Dies, sowie eine ständige Suche nach fruchtbarem Ackerland, waren wohl Hauptgründe für eine Wanderbewegung der Türken, die bereits im 8. Jh. einsetzte und später im Selcuk-Staat massiv zunahm. Insbesondere im Westen suchten die türkischen Stämme ein neues Auskommen.<sup>289</sup> In Folge dieser Völkerwanderung nach Westen kamen die Türken in Kontakt und in Konflikte mit arabischen Stämmen, die in ihren Dschihad Kriegen im Namen Gottes den Islam verbreiteten.<sup>290</sup> Es begann ein Arabisierungsprozess der

---

<sup>282</sup> Vgl. Kongar 2008, S. 15 und S. 49

<sup>283</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 179

<sup>284</sup> Vgl. ebd. S. 280

<sup>285</sup> Vgl. ebd. S. 280

<sup>286</sup> Vgl. Güvenc 1993, S. 108

<sup>287</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 99

<sup>288</sup> Vgl. Aydin 1994; Turan 2005

<sup>289</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 55

<sup>290</sup> Vgl. Aydin 1994; Turan 2005, S. 136

türkischen Kultur und etwa ab dem 10. Jh. existierten nur noch islamisch-politisch organisierte türkische Stämme und Staaten.

Der Islamisierungsprozess der Türken nahm im Zuge der Dschihad-Kriege immer gewalttätigere Ausmaße an. Häufig wurden die Türken von den Arabern angegriffen und unterdrückt;<sup>291</sup> Türken mussten hohe Tribute zahlen, ihre Häuser den Arabern zur Verfügung stellen und sie mit ihnen teilen.<sup>292</sup> Türkische Kinder wurden von den Arabern als Kriegsbeute oder Sklaven in Besitz genommen und danach zu Muslimen erzogen.<sup>293</sup> Ab Mitte des neunten Jahrhunderts wurden auf diese Weise „geraubte“ Türken in militärischen Truppen der Araber auch an Führungspositionen gestellt.<sup>294</sup> Einige Türken kamen sogar an politische Machtpositionen.<sup>295</sup>

Die Fähigkeit zur Kriegsführung war aus Sicht der türkischen Stämme unabdingbare Voraussetzung für ihr Überleben.<sup>296</sup>

Ihre Stammesführung basierte in starkem Ausmaß auf Gewalt, ihr Auskommen suchten sie oftmals nur in Raub und Plünderung und ihre Lebensgrundlage im Konsum geraubter Güter. Es gelang den Türken nicht, in nennenswertem Umfang etwas zu produzieren. Bilge Khan, Herrscher des Göktürk-Staates, kritisierte sein Volk diesbezüglich in Orchon-Inschriften und warf ihm Verantwortungslosigkeit vor,<sup>297</sup> da es nicht an seine Zukunft denke, sondern nur in den Tag hinein lebe. Diese Situation veränderte sich auch nicht durch die Annahme des Islam. Vielmehr bot die islamische Dschihad-Ideologie den Raubzügen eine neue geistige-spirituelle Legitimation, indem die Raubzüge in den Dienst der Verbreitung des Glaubens gestellt wurden. Der Islam wurde damit für die Kriegspolitik instrumentalisiert.<sup>298</sup>

Die Verbindung der türkischen Stämme durch eine gemeinsame Religion führte zu grundlegenden Umbrüchen in der türkischen Kultur wie auch der Politik und war Basis der Entstehung des Selcuk-Staates. Durch die gemeinsame Religion des Islams wurden die türkischen Bevölkerungsgruppen in Zentralasien geistig und kulturell geeint und die Türken erfuhren ein neues kulturelles Leben in Kunst, Wissenschaft, Literatur und Philosophie. Dabei ist das „kulturelle Niveau“ auffällig gestiegen.<sup>299</sup> Der Islam entwickelte sich zu einer tragenden kollektiven Identitätsvereinbarung und wurde zum neuen grundlegenden kulturellen Standard für die Türken.

---

<sup>291</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 31

<sup>292</sup> Vgl. ebd., S. 76

<sup>293</sup> Vgl. Cahen 1994, S. 26

<sup>294</sup> Vgl. Kongar 2006, S. 19

<sup>295</sup> Vgl. Cahen 1994, S. 27

<sup>296</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 177

<sup>297</sup> Vgl. Dökmén 2006, S. 168

<sup>298</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 177

<sup>299</sup> Vgl. ebd., S. 248

#### 2.2.2.2. Politik und gesellschaftspolitische Verhältnisse im Selcuk-Staat

Im 10. Jh. wurde der Selcuk-Staat gegründet. Nach dem Sieg im Malazgirt Krieg zwischen Selcuk-Türken und Byzanz drangen mehr und mehr türkische Stämme aus Zentralasien nach Anatolien vor. Bevor die Türken in Anatolien eingewandert waren, lebten christliche und vor allem armenische Bevölkerungsgruppen in Anatolien. Einige historische Quellen berichten, dass im damaligen Anatolien auch christliche Türken gelebt haben. Türkische Stämme aus Zentralasien hatten sich mit der einheimischen Bevölkerung in Anatolien vermischt. Die Nachkommen dieser bikulturellen Verbindungen wurden hauptsächlich von der türkischen Kultur geprägt. In Anatolien begann damit ein „Türkisierungsprozess“. Im Laufe der folgenden Jahre wurden die Türken – wie zuvor die gemischte Bevölkerung Anatoliens – sesshaft und lebten überwiegend von der Landwirtschaft. Ihre kriegerische Vergangenheit legten sie größtenteils ab, ihre Plünderungen und Raubzüge ersetzten sie durch eine agrarwirtschaftliche Kultur.

Im Selcuk-Staat war die politische Macht stark mit dem religiösen Führungsanspruch verknüpft. Der Selcuk-Staat bekannte sich in seiner politischen Haltung zum sunnitischen Islam.<sup>300</sup> Aydin<sup>301</sup> merkt an, dass jedoch vier Fünftel der türkischen Bevölkerung nach der Niederlassung in Anatolien ab 1071 dem alevitischen Glauben anhing.<sup>302</sup>

Es bestand daher eine Diskrepanz zwischen der politischen Führung des Selcuk-Staates und der türkischen Bevölkerung, die sich in Bezug auf die religiöse Prägung erheblich unterschied.

Zwar waren die nach Anatolien eingewanderten Türken Muslime; die Regeln des sunnitischen Islam spielten dennoch in ihrem alltäglichen Leben lange Zeit keine bedeutende Rolle. Die türkischen Völker in Anatolien konnten nicht richtig arabisch und damit den Koran nicht lesen, ihre Moscheen waren eher primitiv.<sup>303</sup> Der Islam wurde von den unteren Schichten der türkischen Bevölkerung in der mystischen Auffassung praktiziert, die vor allem durch wandernde Derwische verbreitet und in türkischer Sprache gepredigt wurde. In primitiven Moscheen wurde zwar der Koran auch arabisch gelehrt, jedoch erfolgte dies in einem Auswendiglernen des in der „Fremdsprache“ geschriebenen Textes, ohne dieser Sprache mächtig zu sein, und damit, ohne den Sinn der Texte wirklich zu erfassen. Überwiegend wurde der Islam in Anatolien bis zum Ende des Selcuk-Staates im 13. Jh. daher in seiner mystischen Ausprägung praktiziert. Hierbei spielten die Volkslyriker und Philosophen, die - vertrieben von mongolischen Angriffen - aus dem

---

<sup>300</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 195 und S. 206

<sup>301</sup> ebd.

<sup>302</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 195

<sup>303</sup> Vgl. Cahen 1994, S. 91

persisch sprechenden Raum nach Anatolien geflüchtet waren, eine bedeutende Rolle.<sup>304</sup> In den wichtigsten Städten der türkischen Kultur in Zentralasien vor 1071, wie in Samarkand und Buchara, war persisch die Sprache der gebildeten Leute gewesen, obwohl dort im alltäglichen Leben türkisch gesprochen wurde. Die persische Sprache hatte auch bereits starken Einfluss auf die türkische Sprache, bevor die Türken sich in Anatolien niederließen. Zu den gebildeten Gelehrten in den Hofgesellschaften in Anatolien gehörte auch Rumi<sup>305</sup>, der seine Werke in persischer Sprache schrieb.<sup>306</sup> Die persische Sprache zu beherrschen war eine Voraussetzung für die Teilnahme an den Orden, in denen die Philosophie von Rumi durch Askese gelehrt wurde.<sup>307</sup>

Rumi - und neben ihm andere Gelehrte dieser Zeit - hatten nicht nur ihr fundiertes Wissen über den Islam nach Anatolien mitgebracht, sondern auch die kulturellhistorischen Erkenntnisse aus Zentralasien. Auch das Christentum war im Anatolien des 12./13. Jahrhunderts noch weit verbreitet. Konya, die Hauptstadt des Selcuk-Staates, war zu Rumis Zeit noch weitgehend christianisiert, sodass nicht nur die persische und alttürkische Kultur einen erheblichen Einfluss auf das Denken der damals lebenden Philosophen und Volkslyriker hatte, sondern auch christliche Einflüsse erkennbar sind.

Das 13. Jh. war eine Blütezeit des Islam, und es war zugleich eine Blütezeit seiner mystischen Prägung, die insbesondere den Gedanken der Menschenliebe mit islamischen Philosophien und alttürkischen und persischen Elementen verknüpfte. Die einfache Sprache und die islamische Philosophie des Volkslyriker Yunus sind bis in die Gegenwart verständlich und sind bis heute Teil des tradierten Kulturgutes in der Türkei.

Die Selcuk-Türken begannen ab dem 11. Jh. in Anatolien Bildungsinstitute, sog. „Medrese“ zu gründen. Zielsetzung für die Gründung dieser Bildungsinstitute war es, die sunnitische Islamauffassung in der Gesellschaft zu verbreiten und zu verankern, indem diese als einzig richtige Auffassung des Koran gelehrt wurde und andere Richtungen des Islam als falsche Glaubensauffassungen dargestellt wurden.

Medrese waren eine bestimmte Art Universitäten, in denen insbesondere die Fachbereiche wie Hadith<sup>308</sup>, Fiqh<sup>309</sup> aber auch Physik, Mathematik, Chemie und Metaphysik gelehrt wurden. Je nach Interesse und Begabung wurden teils auch Fächer wie Astronomie, Medizin, Literatur unterrichtet. Es gab 31 bedeutende Medrese-Bildungsinstitute in Anatolien, die jeweils für 35 bis 40 Menschen Kapazitäten zum

---

<sup>304</sup> Vgl. Bezirci 2003, S. 90; Cahen 1994, S. 253

<sup>305</sup> Vgl. Kapitel 2.2.4.3.

<sup>306</sup> Vgl. Faroghi 2003, S. 37

<sup>307</sup> Vgl. ebd.

<sup>308</sup> Der Fachbereich beschäftigt sich mit Handlungen, Lebensweise, Wörter vom Prophet Muhammad.

<sup>309</sup> Der Fachbereich beschäftigt sich mit den juristischen Texten des Koran

Ausbilden hatten. Einige Moscheen waren ähnlich wie Medrese wichtige Bildungsinstitute. Eine genaue Zahl aller wichtigen Bildungsinstitute in der Selcuk-Zeit lässt sich heute nicht mehr feststellen.

Die Absolventen der Medrese übernahmen öffentliche Dienste, durften also im Staatsdienst in unterschiedlichen Funktionen arbeiten oder ihrerseits in Medrese unterrichten. Einige wurden in eroberten Ländern gezielt zur Verbreitung der Staatsideologie der Selcuk-Türken eingesetzt.<sup>310</sup>

Die Lebensrealität der türkischen Völker in Anatolien war durch die mongolischen Angriffe von großer Armut geprägt.<sup>311</sup> Dies führte dazu, dass viele Menschen Hoffnung in der Hingabe an Gott fanden und die Gesellschaft insgesamt stark religiös geprägt war.

### **2.2.2.3. Politik und gesellschaftspolitische Verhältnisse im Osmanischen Reich**

Als der osmanische Staat im Jahr 1299 gegründet wurde, war er, was die Bevölkerungszahlen und den Landflächenbesitz angeht, anderen türkischen Stämmen in Anatolien nicht überlegen. Ein wesentlicher strategischer Einflussfaktor für das spätere Entstehen des osmanischen Reiches war der geografische Siedlungsort des Osmanen-Stammes an der Grenze des byzantinischen Reiches. Denn Byzanz spielte bei der Entstehung des osmanischen Reiches eine entscheidende Rolle.

Die Osmanen eroberten in zahlreichen, gegen die anderen türkischen Kleinstaaten geführten Kriegen, und parallel durch geschickte Heirats- und Bündnispolitik innerhalb von ca. 150 Jahren einen beträchtlichen Teil des heutigen Anatoliens. Im Jahr 1453 griffen sie dann schließlich das byzantinische Reich an.<sup>312</sup>

Der erste Gegenspieler der Osmanen war der dem byzantinischen Reich benachbarte türkische Karesi-Staat. Als die Osmanen den Karesi-Staat angriffen, konnten sie sich maßgeblich auf christliche Soldaten und Offiziere im osmanischen Militär stützen, die sie durch geschickte Heiratspolitik und enge Beziehungen zur politischen Elite von Byzanz in ihren Diensten hatten.<sup>313</sup>

Damit wird deutlich, dass der osmanische Staat auch starke Prägungen durch den Einfluss christlich orthodoxer Kultur erfahren hat. In den engen militärischen, politischen und wirtschaftlichen Verflechtungen des osmanischen Reiches mit dem byzantinischen Reich liegt ein wesentlicher historischer Grund für die westliche Orientierung der türkischen Kultur.

---

<sup>310</sup> Vgl. Güven (o.J.)

<sup>311</sup> Vgl. Sümer 1972

<sup>312</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 27

<sup>313</sup> Vgl. ebd. S. 46

Die politische Intention der Osmanen war - wie die aller anderen Imperien im Mittelalter - ihre Existenz um jeden Preis sicher zu stellen und die Agrarwirtschaft der militärisch schwach gestellten Länder auszubeuten.<sup>314</sup>

Die osmanischen Sultane ließen sich bereits bei der Rekrutierung ihres militärischen Nachwuchses konsequent von diesem Ziel leiten. Wenn das osmanische Militär Länder eroberte, wurden die Kinder von Familien der nicht-muslimischen Volksgruppen - insbesondere aus den Balkanländern - für den Militäreinsatz zwangsrekrutiert. Sie wurden, Sklaven nicht unähnlich, zunächst bei türkischen Bauern abgesetzt, damit sie bei einer türkischen Familie den Islam und die türkische Kultur kennenlernten. Wenn sie alt genug für den Militärdienst waren, wurden sie auch aus ihren neuen Familien wieder herausgerissen. Das osmanische Militär bestand damit zu einem großen Teil aus Sklaven und ursprünglich nicht-muslimisch sozialisierten Personen. Dieses System wurde „*devsirme*“<sup>315</sup> genannt. Das gleiche System hatten die Araber in ihren Dschihad-Kriegen vom 7. bis 10. Jh. den Türken gegenüber angewendet und es wurde von den Osmanen übernommen.

Alle osmanischen Sultane nach Orhan Gazi, dem Sohn von Osman Bey, dem zweiten Sultan in der osmanischen Geschichte, haben eine nicht-muslimische Mutter<sup>316</sup> – selbst die osmanischen Sultane sind also Söhne versklavter nicht-muslimischer Frauen.<sup>317</sup> Die Sultane ließen ihre Töchter wiederum rekrutierte Sklaven heiraten. Da diesen Sklaven jeder Bezug zu ihren Vorfahren, zu ihrer Ursprungskultur genommen worden war, wurden sie letztlich die Kinder der Sultane und „gehörten“ dadurch dem Osmanischen Staat.<sup>318</sup> Dies war ein wichtiger Grundpfeiler der osmanischen Ideologie.

Ein anderes Standbein des osmanischen Staates war die Religion, die für das Rechtswesen zuständig war.<sup>319</sup> Die Besitzrechte am osmanischen Imperium lagen beim Sultan; die Koordination und Verwaltung der wirtschaftlichen Angelegenheiten hielten die Christen in der Hand. Dadurch wurde die muslimische Konkurrenz ausgeschlossen, die eventuell die politisch-wirtschaftliche Macht hätte übernehmen können. Auch die militärische Elite<sup>320</sup> bestand aus vom Staat erzogenen christlichen Kindern. Von der Teilhabe an der Staatsregierung waren diese Schichten allerdings wegen ihrer christlichen Abstammung ausgeschlossen,<sup>321</sup> sodass sie keine Konkurrenz für den Sultan darstellten. Weder das Militär noch die politisch-wirtschaftliche Macht konnte so den

---

<sup>314</sup> Vgl. Aydin 2005

<sup>315</sup> Vgl. ebd. S. 329

<sup>316</sup> Vgl. ebd., S. 334

<sup>317</sup> Vgl. ebd., S. 332

<sup>318</sup> Vgl. ebd

<sup>319</sup> Vgl. ebd

<sup>320</sup> als Yeniceri genannt Vgl. dazu Kongar 2006, S. 80

<sup>321</sup> Vgl. Kongar 2006, S. 80



Bestand des osmanischen Hofes in Gefahr bringen. Ein solcher Machtwechsel wäre auch von der bedingungslos loyal erzogenen türkisch-anatolischen Bauerngesellschaft nicht akzeptiert worden.

Für den osmanischen Hof waren die islamische Religion und die Existenz einer osmanischen Führungsschicht die wichtigsten politischen Größen. Von einem Nationalbewusstsein in modernem Sinn ist in der gesamten osmanischen Zeit nicht die Rede. Dies ist erklärlich, weil das Nationalbewusstsein im Wesentlichen ein Erbe der industriellen Revolution ist, einer Umwälzung also, die in der türkischen Geschichte bis heute immer noch nicht stattgefunden hat.<sup>322</sup> In der staatlichen Hofkultur wurde damit eine arabisch-islamische Ideologie gepflegt, die für die Oberschicht ein starkes Identifikationsmoment darstellte.<sup>323</sup>

Zusammenfassend ist daher festzuhalten, dass die osmanische Politik ein System aus islamischer und christlicher Kultur etabliert hat, das die Sicherung seines Bestandes über alles stellte – ein System, das kulturell-ideologisch und ethnisch weder von der anatolisch-türkischen Gesellschaft noch von einer nicht-muslimischen Gesellschaftsschicht abhängig war.

Die kulturelle Kluft in der türkischen Gesellschaft in Anatolien war enorm groß. Die Osmanen stellten die Elite dar. Die türkische Bevölkerungsmehrheit war eine agrarwirtschaftlich orientierte und unterdrückte Bauernschicht, deren Leben von Armut und dörflichen Rollenbildern geprägt war.

Zwischen diesen beiden Kulturen gab es so gut wie keine Bezugspunkte.<sup>324</sup> Die anatolischen türkischen Völker konnten sich kulturell nicht mit der am osmanischen Hof gepflegten Mischung aus byzantinischen, arabischen und persischen Elementen identifizieren.<sup>325</sup> Bedeutende Unterschiede zwischen den Osmanen und der türkischen Bevölkerung lassen sich insbesondere in der Islamauffassung und in der Sprache zeigen, die für die Identitätsbildung grundlegende Faktoren darstellen.

Die osmanische Islamauffassung fußte auf einer islamischen Philosophie, die auf Geboten und Verboten (Fiqh) beruhte, und die Grundlage der repressiven Politik der osmanischen Regierung im gesamten Imperium, das sich in drei Kontinente ausgebreitet hatte und in dessen Zentrum die Bevölkerung in Anatolien lebte, darstellte.<sup>326</sup>

Die Mehrheit der türkischen Bevölkerung zu Beginn des Osmanischen Reiches gehörte - wie bereits erwähnt - dem alevitischen Glauben an, der eine Mischung aus dem alttürkischen Glauben des Schamanismus, Buddhismus, Manichäismus, dem Islam, der

---

<sup>322</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 38

<sup>323</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 250

<sup>324</sup> Vgl. Kongar 2008, S. 73

<sup>325</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 32

<sup>326</sup> Vgl. Öztürk 2011

persischen Kultur und Elementen des jüdischen sowie des christlichen Glaubens darstellt. Der alevitische Glaube erhielt im osmanischen Reich mehr und mehr politischen Charakter als Gegenentwurf zur Staatsideologie.<sup>327</sup> Die Anhänger des alevitischen Glaubens wurden daher von den osmanischen Machthabern verfolgt und im 16. Jh. in großer Zahl ermordet.<sup>328</sup>

Die arabisch-islamische Kultur spielte in der türkischen Bevölkerungsmehrheit ursprünglich keine wichtige Rolle. So unterschied sich beispielsweise die islamische Bekleidungskultur der Türken von der der Araber, vor allem aber wurden die unterschiedlichen kulturellen Wurzeln in der Sprache sichtbar.

Die osmanische Sprache war eine Mischung aus arabischen, persischen und türkischen Sprachelementen.<sup>329</sup> Sie war weit entfernt von der volkstümlichen türkischen Sprache.<sup>330</sup> Insbesondere ab dem 16. Jh., nachdem die osmanischen Sultane die Kalifa-Funktion übernommen hatten, gewann die arabische Sprache an Bedeutung<sup>331</sup> und wurde im bürokratischen Schriftverkehr und im Rechtswesen<sup>332</sup> verwendet. Der Koran durfte nicht aus dem Arabischen übersetzt werden, weil die arabische Schrift für heilig gehalten wurde. Die türkisch sprechende Bevölkerung in Anatolien hatte demzufolge keine Möglichkeit, die arabisch-islamische Philosophie zu verstehen.

In den Bildungseinrichtungen (Medrese) wurde arabisch vor allem im Zusammenhang mit der Religion Islam und im Zusammenhang mit dem aus dem Koran und der Sunna abgeleiteten Rechtssystem (Fiqh) gelehrt. Theologischer Unterricht fand zudem weiterhin auch in Moscheen statt.<sup>333</sup> Die Moscheen in Anatolien waren primitiv und die Prediger hatten keinen theologisch wissenschaftlichen Hintergrund.<sup>334</sup> Vielfach wurde weiterhin vor allem die bloße Artikulation der Korantexte in arabischer Sprache gelehrt. Der Sinnesgehalt der Korantexte konnte von der gewöhnlichen Bevölkerung nicht verinnerlicht werden, weil sie die arabische Sprache nicht verstand.

Die gesprochene Sprache der türkischen Bevölkerung, die sich in Anatolien niedergelassen hatte, war türkisch,<sup>335</sup> das weitgehend mündlich tradiert wurde, da der Großteil der türkischen Bevölkerung aus Analphabeten<sup>336</sup> bestand und keinen Zugang zu Bildung hatte. Die türkische Sprache blieb in der Volkslyrik, die weitgehend mündlich überliefert wurde, lebendig und tradierte die mystischen Islamauffassungen des 13.

---

<sup>327</sup> Vgl. Aydın 1994, S. 196

<sup>328</sup> Vgl. Kapitel 2.3.1.

<sup>329</sup> Vgl. Kongar 2008, S. 73

<sup>330</sup> Vgl. Aydın 2005, S. 40; Vgl. Kongar 2008, S. 73; Schuß 2008, S. 240; Kongar 2005, S. 103

<sup>331</sup> Vgl. Turan 2005, S. 69

<sup>332</sup> Die Rechtsordnung des osmanischen Reiches beruhte auf Fiqh.

<sup>333</sup> Faroqi 2003, S.37

<sup>334</sup> Cahen 1994, S. 91

<sup>335</sup> Faroqi 2003, S. 38

<sup>336</sup> Vgl. Schuß, 2008, S. 241

Jahrhunderts. Insbesondere die alevitische Bevölkerung praktizierte den Islam in einer Synthese aus persischen Einflüssen, besonders der Mystik, der Volksliteratur und der Musik. Der politische Widerstand der türkischen Bevölkerung gegen die osmanische Regierung entwickelte sich daher vorwiegend aus dieser alevitischen Kultur und fand insbesondere in der Volksliteratur seinen Ausdruck.<sup>337</sup>

Die arabische Sprache wurde von den Osmanen als Gottes Sprache gesehen; die persische Sprache war die Sprache von höfischer Kunst, Musik und Literatur.<sup>338</sup>

Insbesondere die sunnitische Bevölkerung übernahm durch die Praktizierung des Islam nach und nach arabische Traditionen und Lebensweisen. Die sunnitische Philosophie wurde daher sowohl als gesellschaftlicher Prozess als auch durch die osmanische Politik in Anatolien verbreitet. Gegen Ende der politischen Macht des osmanischen Reiches hatte sich die sunnitische Philosophie in weiten Bevölkerungsteilen der Gesellschaft durchgesetzt.

Da eine Auseinandersetzung mit den Inhalten des Islam schon aufgrund der mangelnden arabischen Sprachkenntnisse und aus Mangel an Bildung in breiten Bevölkerungsschichten weitgehend unterblieb und insbesondere die von den Osmanen vorgegebenen Traditionen gepflegt wurden, diente auch die Islamauffassung im osmanischen Reich der Machtstabilisierung. Es war ein Glaube an ein von Gott gegebenes Schicksal verbreitet, gegen das aufzubegehren einem Aufbegehren gegen Gott gleich käme. Armut und Unterdrückung wurden so zunehmend als von Gott gegeben hingenommen. Gläubigkeit ging mehr und mehr damit einher, sich den gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten bedingungslos zu ergeben und anzupassen. Die türkische Gesellschaft lebte in Armut, litt unter den hohen Steuern der osmanischen Regierung und ertrug ihr vermeintlich von Gott gegebenes Schicksal.

Lediglich im Umfeld von Militär und staatlicher Bürokratie gab es gegen Ende des osmanischen Reiches im 19. Jh. eine Schicht von Akademikern und Intellektuellen, die sich Sorgen um die Zukunft des osmanischen Landes machte.<sup>339</sup> Diese intellektuelle Schicht orientierte sich kulturell-politisch aber stark nach Westen. Auch zwischen ihr und der bäuerlichen Gesellschaft bestand eine sich zunehmend vergrößernde Kluft,<sup>340</sup> da eine Basis für eine gesellschaftliche Verständigung fehlte.

Die anatolisch türkische Gesellschaft verharrte unter der osmanischen Herrschaft in politischer Unmündigkeit. Zum Einen hatte diese Gesellschaft mangels Bildung keinerlei Bewusstsein für wirtschaftlich-soziale Entwicklungen, Fortschritt und eine Verbesserung des Lebens in politischer Hinsicht; zum Anderen konnten einzelne Menschen, die dieses

---

<sup>337</sup> Vgl. Güvenc 1993

<sup>338</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 39

<sup>339</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 91

<sup>340</sup> Vgl. ebd.

Bewusstsein besaßen, aufgrund der Repression durch die osmanische Politik ihre Intentionen nicht in die Tat umsetzen.

Während der osmanische Staat im Laufe seiner historischen Entwicklung mehr und mehr „arabisiert“ wurde, übte er auch immer mehr Gewalt auf die türkische Bevölkerungsmehrheit aus,<sup>341</sup> um seine politische Ideologie durchzusetzen. Die türkische Bevölkerung musste hohe Steuern an den osmanischen Staat abführen. Der Begriff „Türke“ war für die höfische Gesellschaft der Osmanen eine Abwertung.<sup>342</sup> Die derart abgewertete, ausgebeutete, erniedrigte, unterdrückte türkisch-anatolische Gesellschaft hatte am Ende wenig Interesse, den Niedergang des Osmanischen Reiches zu verhindern, weil sie sich mit der osmanischen Kultur nicht identifizieren konnte.<sup>343</sup>

Im osmanischen Imperium gab es bis zu seinem Ende kaum Industrie; die bestehenden Manufakturen waren unterentwickelt und nicht in der Lage, mit den europäischen zu konkurrieren.<sup>344</sup> Aufgrund seiner ablehnenden Haltung zu Technologie und Wissenschaft konnte das osmanische Imperium keine technologischen Fortschritte machen und demzufolge nicht in nennenswertem Umfang produzieren. Die hohe Importquote bzw. das hohe Außenhandelsdefizit waren dann auch wesentliche Gründe für den Niedergang des Osmanischen Reiches.<sup>345</sup>

Die Wirtschaft des Osmanischen Reichs beruhte bis in die Neuzeit auf Agrarwirtschaft. Zur Binnenwirtschaft kam die Ausbeutung der Agrarwirtschaft eroberter Länder, deren Steueraufkommen eine weitere wichtige Voraussetzung für das Überleben des osmanischen Reichs darstellte.<sup>346</sup> Im osmanischen Reich selbst mussten nicht nur die Christen, sondern auch die Muslime Steuern zahlen. Die Eroberungspolitik der Osmanen war ideologisch nicht gegen die Christen, sondern auf alle Menschen innerhalb des Osmanischen Imperiums gerichtet. Das zentrale politische Anliegen des osmanischen Hofes war das eigene Fortbestehen als regierende staatliche Instanz.

Die Haltung der osmanischen Politik zu technologischen Entwicklungen spielt in der türkischen Kulturgeschichte eine enorm große Rolle. Die erste Druckerei im osmanischen Staat wurde erst spät, d.h. etwa 250 Jahre, nachdem die erste Druckerei in Europa betrieben wurde, im Jahr 1729 in Betrieb genommen.<sup>347</sup> Die damals vorherrschende osmanisch-islamischen Auffassung stand dem Druckgewerbe misstrauisch gegenüber.<sup>348</sup> Die erste Druckerei konnte 13 Jahre überleben und gab in dieser Zeit ca. 13.200 Bücher

---

<sup>341</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 199

<sup>342</sup> Aydin 1994

<sup>343</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 43

<sup>344</sup> Vgl. Kongar 2008, S. 72

<sup>345</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 45

<sup>346</sup> Vgl. Kongar 2001, S. 115; Kongar 2006, S. 83

<sup>347</sup> Alpkaya & Alpkaya 2005, S. 59

<sup>348</sup> Vgl. Turan 2005, S. 100

heraus.<sup>349</sup> Bis zum Ende der osmanischen Zeit in den 1920er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden Schätzungen zufolge 30.000 Bücher verlegt. Eine erste Zeitschrift, die Gesundheitszeitschrift "*Vakay-i Tbbiye*",<sup>350</sup> wurde erst im Jahr 1849 veröffentlicht.<sup>351</sup>

Dass die osmanisch-islamische Politik technischen Neuerungen gegenüber nicht offen war, stellte ein großes Hindernis für die Entwicklung der Wissenschaft in der türkischen Kultur dar. 30 Jahre bevor Galileo vor Gericht kam, wurde das Observatorium eines der bedeutendsten Mathematiker und Astrologen damaliger Zeit, Takiyettin, in Istanbul mit der Begründung, es stelle eine Bedrohung für den Islam dar, zerstört.<sup>352</sup>

Anatolien blieb in der Zeit der osmanischen Herrschaft von der sich verändernden Welt abgekoppelt, obwohl es geografisch direkt am Rande der sich technologisch und wissenschaftlich rapide entwickelnden abendländischen Zivilisation lag.

#### **2.2.2.4. Gesellschaftspolitische Situation in den Anfängen der Türkischen Republik**

Die ab 1919 in Anatolien entstandene und durch Mustafa Kemal initiierte politische Ideologie wird als Kemalismus bezeichnet. Der Kemalismus sieht ein modernes islamisches demokratisches Gesellschaftsmodell vor und entsprach damit dem Zeitgeist der 1920er Jahre.<sup>353</sup> Der Charakter der kemalistischen Reformen fußt auf der militärischen Kultur und auf einem stark abendländisch beeinflussten Politikverständnis.

Bei seiner Eröffnungsrede im Parlament im Jahr 1922 unterstrich Mustafa Kemal, dass die Türkei den Bauern gehöre, die füreinander und für die Gesellschaft produzierten. Die Bauern seien das wahre türkische Volk.<sup>354</sup> Die türkische Gesellschaft erfuhr mit dem Gründer der Türkischen Republik, Mustafa Kemal, eine Aufwertung.

In den Jahren nach dem Sieg des Unabhängigkeitskrieges 1923 lebten etwa 10 Millionen Menschen in Anatolien. Die Hälfte der türkischen Bevölkerung litt unter Krankheiten wie Tuberkulose oder Malaria. Nur ca. 500.000 Menschen konnten lesen und schreiben.<sup>355</sup>

Die Gesellschaft war das Erbe des 600 Jahre repressiv herrschenden osmanischen Reiches, das keine Kritik am Islam kannte, keine Ahnung von den im Abendland stattgefundenen politischen, epochalen Veränderungen und erst recht keine Vorstellung von demokratischen Abläufen hatte.<sup>356</sup>

---

<sup>349</sup> Vgl. Turan 2005, S. 102

<sup>350</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 145

<sup>351</sup> Vgl. ebd.

<sup>352</sup> Vgl. Kongar 2006, S. 60

<sup>353</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 49

<sup>354</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 43

<sup>355</sup> Vgl. Kongar 2001, S. 141

<sup>356</sup> Vgl. ebd. S. 135

Mustafa Kemal setzte die Demokratie als politischen Maßstab für die türkische Gesellschaft und führte sie als eine Lebensform, als einen Kulturstandard ein – und festigte diese Norm mit Reformen im Bildungsbereich,<sup>357</sup> um die Gesellschaft in die Lage zu versetzen, die Demokratie zu begreifen und die damit verbundenen bevorstehenden Herausforderungen zu meistern. Daher war die von Mustafa Kemal eingeführte Demokratie für die türkische Bevölkerung eine Zielsetzung, eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die bewältigt werden sollte. Eine der wichtigsten Reformen von Mustafa Kemal war im Jahr 1928 die Einführung des lateinischen Alphabets.<sup>358</sup> Die kulturelle Entwicklung der türkischen Gesellschaft wurde dadurch beschleunigt, dass Sprache und Schrift nun leichter gelernt und verstanden werden konnten.<sup>359</sup> Durch den Umstieg von der arabischen Koransprache auf die lateinische Schriftsprache wurde die türkische Sprache säkularisiert und das kulturelle Niveau der türkischen Gesellschaft erheblich angehoben. Diese Reformen waren zukunftsorientierte Grundbausteine für eine moderne demokratische Gesellschaft.<sup>360</sup> Alle seine Reformen wollte Mustafa Kemal durch Bildung in der Gesellschaft verankern.<sup>361</sup> Dafür wurden ab dem Ende der 1930er Jahre in den Dörfern Anatoliens Bildungsinstitutionen<sup>362</sup> gegründet und verstärkt gefördert. Die wichtigsten Aufgaben dieser Institutionen waren der Kampf gegen das Analphabetentum, die Aufklärung der Landbevölkerung über moderne Errungenschaften in der Agrarwirtschaft und die Ausbildung von Lehrkräften. Das übergeordnete Ziel war, eine in allen Lebensbereichen aufgeklärte Gesellschaft zu formen. Dank dieser Institutionen stieg das Bildungsniveau der ländlichen Gesellschaft deutlich.

Die Demokratie entstand in der Türkei also nicht prozesshaft, nicht aus den Bedürfnissen der türkischen Gesellschaft oder wenigstens der intellektuellen Schicht heraus. Die Etablierung der Demokratie in der Türkei ist vielmehr auf die persönliche Initiative von Mustafa Kemal zurückzuführen.<sup>363</sup> Die Intention der kemalistischen Reformen war es, durch Demokratie eine Gesellschaft zu bauen, die ihre Zukunft selbst bestimmen kann und infolge dieser Selbstbestimmung die Verantwortung für ihre Zukunft selbst tragen kann. Um diese politische Absicht in die Tat umzusetzen, importierte Mustafa Kemal sozusagen das Demokratieverständnis westlicher Staaten in die türkische Kultur. Aus einem feudal geprägten, vom Sultan regierten Imperium sollte ein kapitalistisches Land westlichen Zuschnitts, aber mit orientalischer Erscheinung werden.<sup>364</sup>

---

<sup>357</sup> Vgl. Ates 2001; Kongar 2005 48f

<sup>358</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 107

<sup>359</sup> Vgl. ebd. S. 48 und 109

<sup>360</sup> Vgl. Kongar 2006, S. 168

<sup>361</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 92

<sup>362</sup> Auf Türkisch heißen diese Institutionen Köy Enstitüleri.

<sup>363</sup> Vgl. Kongar 2006, S. 168; Ates 2001

<sup>364</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 109

Allerdings berücksichtigte Mustafa Kemal die feudal geprägte gesellschaftliche Lage in Anatolien nicht ausreichend. Denn den Feudalherren in Anatolien passte diese kulturelle Entwicklung, die auch auf dem Land begann, nicht ins Konzept. Nach dem Tod Mustafa Kemals (1938) wurden in den 1950er Jahren viele Bildungsinstitute von einer quasi „islamisch“ orientierten Partei „Demokrasi Partisi“<sup>365</sup> wieder geschlossen. Dieser drastische Rückschritt fand in den 1950er Jahren, in der Regierungszeit der Demokrasi Partisi,<sup>366</sup> statt und seither ist im türkischen Parlament eine politische Entwicklung in diese „islamische Richtung“ festzustellen.

Die Religion des Islam spielte auch nach der Gründung der türkischen Republik (im Jahr 1923) eine wichtige Rolle. Die Rolle der Religion in der Politik bzw. auf der Regierungsebene war durch den Laizismus aber geschwächt worden. Ab den 1950er Jahren war sowohl auf der politischen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene wieder ein steigender Einfluss des Islams zu beobachten. Der Kemalismus wurde ab den 1950er Jahren als Antiislamisierung wahrgenommen und als Verliebtheit in den Westen geschmäht, wobei die Kritiker gern vergaßen, dass der erste Koran in türkischer Sprache auf Initiative Mustafa Kemals herausgegeben und von diesem privat finanziert worden war.<sup>367</sup> Erst durch Mustafa Kemal bekam die türkische Gesellschaft in der türkischen Geschichte die Möglichkeit, das Hauptwerk ihrer Religion in ihrer Muttersprache zu lesen. Im Gegensatz zur Türkei entwickelte sich in Europa die Demokratie schrittweise, quasi organisch. Vor allem die Industrialisierung mit all ihren wirtschaftlichen und sozialen Folgen wirkte hier katalysatorisch.<sup>368</sup> Die türkische Gesellschaft hat einen solchen Industrialisierungsprozess nie erlebt; es entstand keine Arbeiterklasse wie in den westlichen Industrienationen, wo sie einen großen Beitrag zur Herausbildung von Mitbestimmungsprozessen leistete.<sup>369</sup> Das war ein Hauptgrund für Mustafa Kemal, die Förderung von Bildung auf allen Ebenen der Gesellschaft voranzutreiben. Er hatte erkannt, dass das Funktionieren einer Demokratie eng an das Bildungsniveau einer Gesellschaft gebunden ist.

Zusammenfassend wurde im Jahr 1923 die Demokratie den Bedingungen der 1920er Jahre entsprechend in der Türkei eingeführt. Durch den Säkularismus wurden die Funktionen der Politik bzw. Staatsregierung und der Religion auseinander dividiert. Durch Übernahme der Lateinschrift wurde die einheitliche türkische Schriftsprache, insbesondere in neu gegründeten Schulen und in neu gegründeten Bildungsinstitutionen auf dem Lande, in der Türkei gefördert. Die türkische Bevölkerung in Anatolien bekam

---

<sup>365</sup> zu Deutsch: „Demokratpartei“

<sup>366</sup> Siehe oben

<sup>367</sup> Vgl. Öztürk 1998b, S. 179

<sup>368</sup> Vgl. Kongar 2006, S. 173

<sup>369</sup> Vgl. Kongar 2001, S. 143

zum ersten Mal in einer mehr als 1000 jährigen Geschichte die Möglichkeit, die Schriften ihrer Religion selbst zu lesen, zu verstehen und zu hinterfragen. Durch die Reformen von Mustafa Kemal wurde daher für die einfachen Menschen in der Türkei auch erstmals die Möglichkeit eröffnet, aktiv am politischen Leben teilzunehmen, zu wählen und gewählt zu werden und ein politisches Bewusstsein zu entwickeln. Auch die Gleichstellung von Männern und Frauen wurde - durch entsprechende Gesetzgebung und durch zunehmende Bildung - gefördert. In den 1923er Jahre erlebte die Türkei in allen Lebensbereichen der Gesellschaft in rasantem Tempo grundlegende Umbrüche.

Die Ausgangsbedingungen der 1920er Jahre in der Türkei waren im Vergleich zu Europa schlecht. Es gab kaum Industrie in Anatolien. Die vorhandenen Produktionsformen waren nicht in der Lage, mit Europa zu konkurrieren – eine Folge der Ablehnung der wirtschaftlichen und kulturellen Errungenschaften der abendländischen Zivilisation, insbesondere der Wissenschaft und Technologie durch die osmanische Politik. Vor allem die Kommunikationsmöglichkeiten wie Massenmedien, Post, Verkehrsanbindungen zwischen Städten, eine stabile wirtschaftliche Lage sowie bürgerliches politisches Engagement in nennenswertem Umfang existierten nicht – alles Voraussetzungen, wie sie in Europa längst etabliert waren.<sup>370</sup> Unter diesen Umständen konnte die türkische Gesellschaft kein Verständnis für westliche Normen, konkret kein Verständnis für die westliche Demokratie entwickeln.

Nach der Gründung der Türkischen Demokratischen Republik änderte sich das kulturelle Niveau schnell. In den ersten zehn Jahren nach der Einführung des lateinischen Alphabets von 1928 bis 1938 wurden 16.063 Bücher herausgegeben, mehr als insgesamt in den 300 Jahren davor.<sup>371</sup> Eine solche politische Förderung, wie sie durch Mustafa Kemal zustande kam, hatte in den letzten 200 Jahren des osmanischen Reiches nicht stattgefunden.

### **2.2.3. Türkische Religion in ihrer historischen Entwicklung**

Der kurze Abriss der türkischen Geschichte, sowie die Darlegung der gesellschaftspolitischen Gegebenheiten der einzelnen Epochen türkischer Staatlichkeit machen deutlich, dass Politik und Herrschaftsverhältnisse in der Türkei ohne die Einbeziehung der religiösen Prägungen letztlich nicht möglich ist. Deshalb werden im Folgenden die religiösen Prägungen in ihrer historischen Entwicklung dargelegt.

---

<sup>370</sup> Vgl. Ates 2001, S. 10f

<sup>371</sup> Vgl. Turan 2005, S. 105



### 2.2.3.1. Vorislamische Zeit - Schamanismus

Die Religion der türkischen Stämme vor ihrer Islamisierung war der Schamanismus.<sup>372</sup>

Der Schamanismus ist der älteste der Menschheit bekannte spirituelle Glaube. Die religiösen Oberhäupter dieser alten Religion werden als Schamanen bezeichnet.<sup>373</sup>

Ein Schamane wird als ein Medium zwischen der menschlichen Welt und der Geisterwelt gesehen.<sup>374</sup> Schamanismus wird fast überall auf der Welt praktiziert.<sup>375</sup>

Schamanen sind aber nicht nur Vermittler zwischen der realen Welt und der Geisterwelt, sondern beispielsweise auch Heiler, Ärzte, Priester und Psychotherapeuten, Mystiker und Geschichtenerzähler.<sup>376</sup> Sie arbeiten häufig mit akustischen Werkzeugen wie Trommeln und Rasseln. Zeremonielle schamanische Rituale sind Singen, Tanzen, Fasten, sich Isolieren in der Natur, körperliche und seelische Prüfungen. Sie bedienen sich zeremonieller Objekte wie einer bestimmten Kleidung, Trommeln, Bögen oder Amuletten.<sup>377</sup>

In der alttürkischen Ausprägung des Schamanismus gab es keine Propheten, kein heiliges Buch und keine Gebetshäuser. Die schamanistischen Religionsoberhäupter wurden im alttürkischen „*Kam*“<sup>378</sup> genannt. Man glaubte, dass der „*Kam*“<sup>379</sup> eine Verbindung zu Gott habe.<sup>380</sup>

Im alttürkischen Schamanismus existierten drei Welten. Sie waren der Himmel, die Erde und die Untererde. Im Himmel lebten Götter und gute Geister, auf der Erde die Menschen, und unter der Erde böse Geister und Dämonen.<sup>381</sup>

Man glaubte u.a. an den Himmels Gott und die Sonne; das Wasser, die Berge, das Feuer und der Wolf wurden als heilig verehrt.<sup>382</sup>

Nach alttürkischen Epen<sup>383</sup> stammen die Türken von den Wölfen ab.<sup>384</sup> Es gibt aber auch Mythologien, in denen das Wasser und die Erde mit der Schöpfung des Menschen in Verbindung gebracht werden.<sup>385</sup> Nach alttürkischem Epos wurden die erste Frau und der erste Mann bzw. die Stammeltern der Türken aus Erde geschaffen.<sup>386</sup> Die Türken fertigten

---

<sup>372</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 22; Aydın 1994, S. 173

<sup>373</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 22

<sup>374</sup> Vgl. Müller 2010, S. 114

<sup>375</sup> Vgl. ebd., S. 15

<sup>376</sup> Vgl. ebd., S. 114

<sup>377</sup> Vgl. Marx 2010, S. 17

<sup>378</sup> Vgl. Aydın 1994, S. 174; Melikoff 1998, S. 39

<sup>379</sup> Vgl. ebd.

<sup>380</sup> Vgl. Aydın 1994, S. 175

<sup>381</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 58

<sup>382</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 22 und 86

<sup>383</sup> Göktürk und Uyğur Vgl. Köknel 2003, S. 86

<sup>384</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 41, 46, 47 und 86

<sup>385</sup> Vgl. ebd. S. 41

<sup>386</sup> Vgl. ebd. S. 45

Amulette des Himmelsgottes an und bewahrten sie in Ledertaschen in Tempeln auf. Den Himmelsgott hielten sie für ein Symbol für alle schönen Sachen und guten Taten.<sup>387</sup>

Türkische Stammesführer trafen sich für schamanische Rituale an einem großen Feuer, beteten zusammen und prophezeiten nach Farben des Rauches die Zukunft. Die Farben des Rauches wurden folgendermaßen interpretiert: Grün stand für Hungersnot, rot für Krieg, gelb für eine Epidemie und Schwarz für den Tod eines Khans. Um in der alttürkischen Tradition Schamane zu werden, musste man neun Generationen schamanischer Vorfahren haben und von alten Schamanen erzogen und ausgebildet worden sein.<sup>388</sup>

Schamanen verscheuchten die bösen und riefen die guten Geister. Somit stellten sie die Verbindung zwischen den guten Geistern und den Menschen her und schützten sie vor den unterirdischen bösen Geistern. Zu diesem Zweck hielten die Schamanen religiöse Rituale ab, bei denen getrommelt, getanzt, Feuer gemacht wurde und in denen Rauch und Staub rituelle Bedeutungen hatten.<sup>389</sup>

Kriege, die einer Missionierung und der Verbreitung des Glaubens dienen, sind dem Schamanismus fremd. Allerdings glaubten die alttürkischen Schamanen an eine Belohnung im Jenseits für die Krieger, die für das Überleben der Gemeinschaft und aus wirtschaftlichen Gründen Krieg führten und töteten.<sup>390</sup>

Im türkischen Schamanismusverständnis legte man großen Wert auf die Geschlechtergleichheit. Frauen hatten Mitbestimmungsrechte und konnten genau wie die Männer reiten und kämpfen. Es gab keine Körperbedeckung im Sinne einer Verschleierung von Frauen. Aydin<sup>391</sup> berichtet über einen gelassenen offenen Umgang zwischen den Geschlechtern, ohne unmoralische sexuelle Belästigungen und Missbräuche.<sup>392</sup>

#### **2.2.3.2. Andere Religionen türkischer Stämme in der vorislamischen Zeit**

Neben dem Schamanismus wurden in der vorislamischen Türkei zahlreiche andere Religionen oder Ideologien von benachbarten Gesellschaften übernommen und praktiziert. So gab es Regionen, in denen die Lehren des Zarathustra gelehrt wurden; der in Zentralasien verbreitete Manichäismus sowie der Buddhismus waren ebenfalls in Zentralasien.<sup>393</sup> Ebenso existierten christliche und jüdische Stämme.<sup>394</sup> Einige türkische

---

<sup>387</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 22

<sup>388</sup> Vgl. ebd.

<sup>389</sup> Vgl. ebd.

<sup>390</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 175

<sup>391</sup> Vgl. ebd.

<sup>392</sup> Vgl. ebd.

<sup>393</sup> Vgl. Melikoff 1998, S. 33

Stammesführer, die sich südlich des Flusses Ceyhun niederließen, bekannten sich offiziell zum Buddhismus. Bilge Khan wollte sich im Namen des Göktürk-Staates zum Buddhismus bekennen, wurde aber von seinem Großwesir Tonyukuk von dieser Idee abgehalten, mit der Begründung, dass eine so friedliche Religion wie der Buddhismus dem militärisch-kriegerischen Geist der Türken nicht gut tun und er sie zu Grunde richten würde.<sup>395</sup> Denn die türkischen Stämme, die sich zum Buddhismus bekannt hatten, hatten Kriege verloren.<sup>396</sup> Das türkische Volk Uygur schloss sich im Jahr 762 n. Chr. dem Manichäismus an. Der Manichäismus beeinträchtigte wie der Buddhismus die offensive Gewalttätigkeit der Türken.<sup>397</sup>

### 2.2.3.3. Der Islam

Der Islam verbreitete sich bei Türken ab dem 7. Jh. im Gebiet der heutigen Türkei.<sup>398</sup> Er wurde zuerst von Persern und dann von den türkisch sprechenden Derwischen, die kulturelle Nachfolger des „*Kam*“<sup>399</sup> oder des Schamanen sind, in Anatolien verbreitet.<sup>400</sup> Zwischen den Jahren 642 und 751 n.Chr. bekannten sich mehr und mehr einzelne türkische Stämme, also kleine gesellschaftliche Gruppen individuell zum Islam; eine weitere Welle der teils freiwilligen, teils gewalttätigen Islamisierung durch die Dschihad-Kriege erfolgte zwischen 751 und 868 n.Chr. und 868 und 940 n.Chr. und im weiteren Verlauf breitete der Islam sich durch die Vergrößerung des organisierten Staates weiter aus.<sup>401</sup>

Ab dem 10. Jh. übernahmen die Türken den Islam massenhaft, wie bereits in der Entstehungsgeschichte des Selcuk-Staates ausgeführt wurde. Der Islamisierungsprozess der Türken dauerte also ca. 300 Jahre.<sup>402</sup> Die Lehren des Islams wurden im Verlaufe dieses Prozesses in unterschiedlicher Ausprägung von den früheren Religionen beeinflusst.

Der Islam ist die jüngste monotheistische Weltreligion. Der Begriff „Islam“ bedeutet Frieden, Vertrauen, Wohl, Glück und die Begrüßung Gottes.<sup>403</sup> Der Prophet des Islams ist Muhammad. Nach den Lehren des Islam ist diesem die erste göttliche Botschaft im Jahr

---

<sup>394</sup> Vgl. Aydın 1994, S. 182; Turan 2005, S. 123f

<sup>395</sup> Vgl. Aydın 1994, S. 179

<sup>396</sup> Vgl. ebd.

<sup>397</sup> Vgl. ebd.

<sup>398</sup> In türkischen Stammesgruppen in Anatolien. Es gab aber auch christliche und jüdische türkische Stämme in Anatolien

<sup>399</sup> Vgl. Aydın 1994, S. 174; Melikoff 1998, S. 39

<sup>400</sup> Vgl. Güvenc 1993, S. 102

<sup>401</sup> Vgl. Turan 2005, S. 136

<sup>402</sup> Vgl. ebd., S. 123

<sup>403</sup> Vgl. Öztürk 1998a, S. 8 und 11; Köknel 2003, S. 28 und S. 30

610 n. Chr. auf der arabischen Halbinsel in Mekka durch den Erzengel Gabriel übergeben worden. Die Gottesbotschaften sind nach islamischer Auffassung in 22 Jahren, 2 Monaten und 22 Tagen zu einem als heilig verehrten Buch namens Koran zusammengetragen worden.<sup>404</sup> Gott wird im Islam als Allah<sup>405</sup> verehrt und die Anhänger dieses Glaubens werden als Muslime bezeichnet.

Der Islam befiehlt den Menschen den Koran zu lesen, denn Koran übersetzt heißt „Lies!“. <sup>406</sup> Gott hat im islamischen Glauben unendliches Erbarmen und verzeiht dem Menschen immer.<sup>407</sup>

Grundlegende Prinzipien des Islams sind die Hingabe an Gott und das Streben nach Frieden, Wohlergehen, Vertrauen, Glück, Toleranz und gegenseitigem Verständnis.<sup>408</sup> Demzufolge regelt der Islam den zwischenmenschlichen Umgang in der Gesellschaft nach folgenden Grundsätzen:

Die Achtung vor dem Leben der anderen Menschen und ihrer Freiheit sind grundlegende Prinzipien, ebenso der Respekt vor dem Recht auf emotionales, individuelles, geistiges und innerliches Leben eines jeden Menschen. Zu respektieren sind auch die Ehrenhaftigkeit und die Würde der anderen Menschen, sowie das Eigentum und jegliche wissenschaftliche Erkenntnisse.<sup>409</sup>

Im Islam wird sehr stark betont, dass der Koran für alle Zeiten für die Menschheit bestimmt ist,<sup>410</sup> und nur er die Menschen über den Islam und Gott informieren darf.<sup>411</sup> Demzufolge sind keine Institutionen, kein Mensch und auch kein Religionsoberhaupt wie ein Prediger berechtigt, den Koran für andere Menschen zu interpretieren. Nicht einmal die Propheten haben die Berechtigung, im Namen Gottes zu regieren bzw. zu sprechen.<sup>412</sup> Propheten haben nur die Funktion eines Botschafters, um Gottes Wünsche zu übermitteln. Kein Mensch und keine Institution dürfen im Namen Gottes sprechen oder herrschen.<sup>413</sup>

Öztürk<sup>414</sup> ist der Meinung, dass die islamische Realität und Philosophie nur verstanden werden können, wenn man den Koran liest; denn dieser sei die einzige vertrauenswürdige Quelle.<sup>415</sup> Im islamischen Glauben ist Gott der Beschützer des Islam.<sup>416</sup>

---

<sup>404</sup> Vgl. Öztürk 1998a, S. 135

<sup>405</sup> Es wird vermutet, dass das Wort Allah aramäische, hebräische, syrjäische Wurzeln hat Vgl. dazu Köknel 2003, S. 30

<sup>406</sup> Vgl. Öztürk 1998a, S. 87

<sup>407</sup> Vgl. ebd., S. 166

<sup>408</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 28

<sup>409</sup> Vgl. Öztürk 1998a, S. 269; Köknel 1992, S. 103

<sup>410</sup> Vgl. Öztürk 1998a, S. 124

<sup>411</sup> Vgl. Öztürk 1997; Öztürk 2011

<sup>412</sup> Vgl. Öztürk 1997, S. 29

<sup>413</sup> Vgl. Öztürk 1997, S. 31; Öztürk 2003, S. 94

<sup>414</sup> Öztürk 1998b

<sup>415</sup> Vgl. Öztürk 1998b, S. 138

<sup>416</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 28

Um nach islamischem Glauben ein Muslim zu sein, ist es Voraussetzung, an die Engel, alle heiligen Bücher des Judentums, Christentums und des Islams, alle Propheten, von Adam bis Muhammad, den jüngsten Tag und das von Gott vorbestimmte Schicksal zu glauben.<sup>417</sup> Der Islam legt großen Wert auf Frieden, Glück, Ehrlichkeit, gute Taten, den Menschen, Wissen, Gedanken und Logik.<sup>418</sup>

Der Islam ist keine Religion für eine bestimmte Klasse, sondern für die ganze Menschheit.<sup>419</sup> An dieser Stelle ist als Gemeinsamkeit zwischen dem Christentum und dem Islam festzustellen, dass beide Religionen universelle Botschaften vermitteln, die für die gesamte Menschheit bestimmt sind.

### **2.2.3.3.1. Der Islam im Kontext der türkischen Geschichte**

Der Islam wurde und wird von Kultur zu Kultur anders erlebt und unterschiedlich interpretiert.<sup>420</sup> Da Religionen und ihre praktische Umsetzung sich im Rahmen kulturellhistorischer Entwicklungsprozesse wandeln, gibt es inzwischen mehr als hundert Konfessionen, islamische Denkrichtungen und unterschiedliche Wege und Praktiken des Islams.<sup>421</sup>

Der Sinn und die Botschaft des Islams wurden in allen Regionen, in der der islamische Glaube sich ausbreitete, unterschiedlich praktiziert. Wie in jeder Religion fanden durch kulturellhistorische Entwicklungsprozesse Anpassungen an vorhandene Traditionen statt und die Unterschiede zwischen dem Islam z.B. im persischen, indischen oder im türkisch-schamanischen Kulturraum sind erheblich.<sup>422</sup>

Der Islam prägte sich in den ersten 200 Jahren nach seiner Bekanntgabe vor allem in zwei Richtungen aus. Eine Glaubensauffassung, die stärker von strengen Gesetzen und scholastischer, theologischer Weltanschauung geprägt ist, und die andere, die sich mehr auf das ästhetische Leben bezog und eine Annäherung zu Gott auf individuelle Art und Weise durch Mystik suchte.<sup>423</sup> Diese Entwicklung zeigte sich in Anatolien mit sunnitischer (streng) und alevitischer (Mystik) Islamauffassung. Allerdings bestehen auch innerhalb der alevitischen und innerhalb der sunnitischen Richtungen wiederum Differenzierungen in der praktischen Umsetzung des Islam.

Die religiöse Auslegung des Islam in der sunnitischen Tradition beruht vor allem auf den fünf Säulen des Islam. Diese sind: das Bekenntnis zum Islam als Religion, die Pflicht, fünf

---

<sup>417</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 29f

<sup>418</sup> Vgl. ebd., S. 30

<sup>419</sup> Vgl. Öztürk 2003, S. 210

<sup>420</sup> Vgl. Öztürk 1997, S. 24

<sup>421</sup> Vgl. Öztürk 1998a, S. 190

<sup>422</sup> Vgl. Öztürk 1997, S. 24

<sup>423</sup> Vgl. Birge 1991, S. 10; Turan 2005, S. 139

Mal am Tag zu beten, Spenden für Bedürftige, das jährliche Fasten im Monat Ramadan und einmal im Leben eine Pilgerfahrt nach Mekka.<sup>424</sup> Die sunnitische Islamauffassung ist daher im Wesentlichen eine Orientierung an Verboten und Geboten des Islams, die sehr stark die arabischen Traditionen übernahm.

Die osmanische Hofkultur war stark von einem sunnitischen Islamverständnis geprägt. Auch heute prägt der sunnitische Glaube die Staatspolitik in der Türkei.<sup>425</sup> Die Aleviten bilden heute im Vergleich zur sunnitischen Bevölkerung eine Minderheit. Sie sehen ihren Unterschied zu den Sunniten vor allem in dem Aspekt, dass sie das Individuum nicht für Gottes Untertan, sondern für autonom und selbstverantwortlich halten. Ausweislich der Ausführungen von Aydin<sup>426</sup> gehörten zu der Zeit, als der Islam sich in Anatolien verbreitete, vier Fünftel des anatolisch Volkes dem alevitischen Glauben an.<sup>427</sup> Der alevitische Glaube hatte Züge einer politischen Reaktion gegen den osmanischen Staat. Die türkische Bevölkerung in Anatolien konnte sich mit der Politik des osmanischen Staates nicht identifizieren.<sup>428</sup> Der Islam wurde daher in Anatolien nicht rein auf arabische Art und Weise praktiziert, sondern blieb stark von der alttürkischen und persischen Kultur geprägt. So hat Bildung bei den Aleviten einen hohen Stellenwert, die alevitische Kultur ist offen für moderne Entwicklungen<sup>429</sup> und Frauen und Männer werden nach alevitischer Glaubensphilosophie gleichberechtigt behandelt. Aleviten haben keine Moscheen, sondern Gemeinschaftsräume, in denen sie ihr mystisches Gebetsritual, mit Musik, Literatur und Tanz ausüben.<sup>430</sup> In der alevitischen Kultur finden sich zahlreiche Spuren des alttürkischen Schamanismus, wie auch des Manichäismus<sup>431</sup>. So lauten die drei Grundregelnd der Bektasi-Aleviten<sup>432</sup> z.B.: „Habe deine Handlungen, deine Aussagen und deine sexuelle Bedürfnisse im Griff“ und enthalten damit Ermahnungen, dass man darauf achten soll, wie man handelt, wie man redet, und wie man mit Sexualität umgeht. Diese Regeln sind mit den Grundelementen des Manichäismus identisch.<sup>433</sup>

Der anatolische Islam wurde aber auch vom Buddhismus und zum Teil auch vom Christentum beeinflusst, da es bereits vor dem Islam christliche Türken in Mittelasien

---

<sup>424</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 30; Toprak 2005, S. 40

<sup>425</sup> Bezüglich auf Bildungssystem kritisiert Köknel, dass Staatsorgane die Bildungsinhalte im Schulsystem nach sunnitischer Auffassung konzipieren lassen. Alevitische Bevölkerung wird im Bildungssystem nicht berücksichtigt. Vgl. dazu Köknel 2007, S. 350 und Kongar übt in dem Zusammenhang ein allgemeine Kritik aus Vgl. dazu Kongar 2003, S. 263

<sup>426</sup> Aydin 1994

<sup>427</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 198

<sup>428</sup> Vgl. ebd., S. 196

<sup>429</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 40

<sup>430</sup> Vgl. ebd.

<sup>431</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 196

<sup>432</sup> Alevitische Subgruppen, die sich insbesondere mit Bektas-Philosophie identifizieren, Vgl. dazu Kapitel 2.2.4.2.

<sup>433</sup> Vgl. Melikoff 1998, S. 237

gab.<sup>434</sup> Einer der bedeutendsten türkischen Stämme in Anatolien im 13.Jh., der Danishment-Stamm, hatte Jesus Christus auf seine Münzen geprägt.<sup>435</sup> Solche christlichen Symbole zeigen, dass für einige Türken in Anatolien auch nach der Übernahme des Islam das Christentum dennoch einen hohen Stellenwert beihelt.

Die alevitische Islamauffassung wurde hier vor allem deshalb beschrieben, weil sie bis heute sehr stark von den traditionellen alttürkischen Traditionen mit geprägt ist. Die alevitische Kultur ist eine Synthese aus der traditionell alttürkischen Kultur, der persisch-schiitischen und der arabischen Islamauffassung.<sup>436</sup> Die schiitische Islamauffassung wurde dabei von den Türken nicht eins zu eins übernommen, sondern mit alttürkischer, schamanischer Kultur harmonisiert. Obwohl die sunnitischen Strömungen des Islam sich in der Türkei stärker durchgesetzt haben, sind die alevitischen Traditionen vor allem deshalb bedeutsam geblieben, weil sie die Gesellschaftsphilosophie in der anatolisch-türkischen Geschichte über viele Jahrhunderte geprägt haben und bis heute das Ethikverständnis der Menschen stark bestimmen, auch wenn die Wurzeln oftmals nicht mehr bewusst wahrgenommen werden.

#### **2.2.3.3.2. Anatolisch-Islamische Mystik und Sufismus**

Viele Türken übernahmen und verinnerlichten den Islam über die Mystik des schamanischen Sufismus,<sup>437</sup> einer mystischen Ausrichtung des Islam, die erst zweihundert Jahre nach dem Beginn des Islam entstanden ist.<sup>438</sup>

Der islamische Sufismus in Anatolien ist damit eine Synthese aus Islam, alttürkischem Schamanismus, dem Mystik-Verständnis der mittel- und ostasiatischen Kultur, sowie christlicher Prägungen des Anatolien bis zum 13. Jh.

Mystik ist ein Weg, der den Menschen über den Verstand, über die Askese und über die Liebe zu Gott führt.<sup>439</sup> Islamische Mystik erklärt den Menschen als Gottes Spiegelbild auf der Erde, bestehend aus dem Körper, der sich wiederum aus den vier Grundelementen Erde, Luft, Wasser und Feuer zusammensetzt und aus einer unsterblichen Seele, die alle Eigenschaften Gottes beinhaltet.<sup>440</sup> Mystik ist älter als alle monotheistischen Religionen.<sup>441</sup> Das Wort Mystik stammt aus dem Griechischen und bedeutet ursprünglich "Blinzeln". Gemeint ist damit ein Zusammenkneifen der Augen, um in der Dunkelheit schwach

---

<sup>434</sup> Vgl. Birge 1991, S. 33

<sup>435</sup> Vgl. Cahen 1994, S. 172

<sup>436</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 176

<sup>437</sup> Vgl. Öztürk 1997, S. 24

<sup>438</sup> Vgl. Turan 2005, S. 139

<sup>439</sup> Vgl. Maschajechi 2004, S. 85f

<sup>440</sup> Vgl. Turan 2005, S. 141

<sup>441</sup> Vgl. Maschajechi 2004, S. 85f

erkennbare Gegenstände sehen zu können.<sup>442</sup> Im übertragenen Sinne ist das Bemühen um das Erkennen Gottes gemeint.

Den islamischen Sufismus in Anatolien kennzeichnet das Bemühen, sich Gott auf drei Wegen, nämlich über den Verstand, über die Askese und über die Liebe zu nähern. In der sufistischen Philosophie wird jegliche Liebe mit Gott in Verbindung gebracht, da Gott seine Schönheit in allen Dingen erkennen lässt.<sup>443</sup> Schimmel<sup>444</sup> meint, dass der Sufismus die Kernbotschaft und der innere Blickwinkel des Islam ist.<sup>445</sup> Der Sufismus betrachtet die menschliche Entwicklung als eine stufenweise und langsam ansteigende Annäherung des Menschen an Gott, die sich prozesshaft durch Reflexion entwickelt.<sup>446</sup>

Türkische Mystik war ein Phänomen, das nicht nur als religiös-philosophische Bewegung galt, sondern auch die Funktion hatte, soziale gesellschaftliche Beziehungen, Kleidungskultur, Literatur, Kunst und Musik zu prägen und zu regeln.<sup>447</sup> So versteckten und verkleideten sich die türkischen Frauen nicht nach arabisch-islamischen Regeln und auch die Türken unterschieden sich hinsichtlich ihrer Kleiderkultur grundsätzlich von den Arabern.<sup>448</sup>

#### **2.2.4. Islamische Ethik mystischer Orientierung im 13. Jh.**

Islamische Ethik hat drei grundlegende Aspekte. Diese sind die traditionsgebundene, die philosophische und die mystische Orientierung von Ethik.<sup>449</sup> Traditionsanhänger glauben an fiqh.<sup>450</sup> Damit wurde die Orientierungslinie der osmanischen Politik bezeichnet. Anstelle einer Förderung von ethischer Bildung und Akzeptanz der unterschiedlichen Islamauffassungen wurden harte Strafen bevorzugt, wenn die sunnitischen Regeln nicht eingehalten wurden. Für den osmanischen Hof galt die sunnitische Islamauffassung als die einzig Richtige und alles andere wurde mit Gewalt unterdrückt. Die philosophisch orientierte Islamauffassung lehnt sich in ihrem Ethikverständnis an die praktischen Philosophien der Griechen an und leitet aus diesen den Gegensatz von Gut und Böse ab. Die islamische Mystik hatte sich im 13. Jh. in Anatolien als eine gesellschaftlich greifbare Kultur etabliert, die auch in der Literatur Niederschlag fand und bis heute als kulturelles Erbe in der türkischen Kultur verwurzelt ist. Anhand der nachfolgend genannten Werke

---

<sup>442</sup> Vgl. Uhde 2011, S. 66

<sup>443</sup> Vgl. Schimmel 1991, S. 10

<sup>444</sup> ebd.

<sup>445</sup> Vgl. Schimmel 1991, S. 10

<sup>446</sup> ebd.

<sup>447</sup> Vgl. Turan 2005, S. 139

<sup>448</sup> Cahen 1994, S. 158

<sup>449</sup> Vgl. Kreiser & Wielandt 1992, S. 86

<sup>450</sup> Jurisprudenz bzw. beruhen sich auf die juristische Texte



dreier Gelehrter und Literaten des 13. Jh. sollen die Grundzüge der islamischen Ethik mystischer Orientierung aufgezeigt werden.

Yunus (geb. um 1321) war einer der ersten mystischen Volksdichter der türkischen Tradition und Rumi (1207 - 1273) ein bedeutender Sufi Gelehrter und persischer Dichter. Beide haben mit ihrer humanphilosophischen Weltanschauung starken Einfluss auf die türkische Kultur genommen. Auch der muslimische Mystiker Bektas, der in der 2. Hälfte des 13. Jh. in Anatolien gelebt hat, beeinflusst das Denken und die Philosophie der türkischen Kultur bis heute. Aus den Lehren Bektas wird insbesondere seine Philosophie zur Gleichheit der Geschlechter hervorgehoben.

Die Ethik der Lehren von Yunus, Bektas und Rumi wurden von den Menschen im 13. Jh. verstanden und nicht nur von der muslimisch geprägten Bevölkerung, sondern weitgehend auch in christlich geprägten Regionen Anatoliens akzeptiert. Die Ethikvorstellung der in dieser Arbeit näher behandelten Philosophen enthalten Grundprinzipien des **Humanismus, der Geschlechtergleichheit, und der Persönlichkeitsentwicklung durch Reflexion**. Diese Grundaspekte sind kultur- und religionsübergreifend und für diese Arbeit vor allem bedeutsam, weil sie friedfertige und gewaltfeindliche Aspekte in den Wurzeln türkischer Kultur aufzeigen.

Mystisch orientierte islamische Ethik zeichnet sich durch eine stufenweise aufgebaute Sittenlehre aus. Diese Stufen werden durch die Askese erreicht.<sup>451</sup> Einflüsse der Mystik findet man u.a. bei den Pythagoreern, Gnostikern, Neuplatoniker und Indern.<sup>452</sup>

Die Ethik des 13. Jahrhunderts in Anatolien ist die mystisch orientierte Ethik. Wesentlicher Grund für die Verbreitung dieser Strömung in Anatolien war, dass der Islam dort in weiten Teilen durch wandernde Derwische verbreitet wurde.<sup>453</sup> Das Derwischtum war im 13. Jh. von Schamanismus, Buddhismus und Manichäismus, sowie vom Judentum und Christentum beeinflusst. Das Derwischtum wurde aber vor allem von der Islamauffassung der persischen Kultur geprägt. Der persische Einfluss spielt daher bei der Entstehung der Islamauffassung in der türkischen Kultur eine zentrale Rolle. Große Bedeutung hatten dabei auch Islamgelehrte, Philosophen und Lyriker, die aufgrund der mongolischen Angriffe nach Anatolien flüchteten. Die Eltern von Rumi stammten auch aus der persisch geprägten Stadt Balch aus Afghanistan und es ist daher kein Zufall, dass Rumi seine literarischen Werke in persischer Sprache geschrieben hat.

Ein Ziel dieses Kapitels ist es auch, durch die Erläuterung der humanphilosophischen Perspektive von Yunus und Rumi einen Beitrag zu einem interreligiösen Dialog zu leisten.

---

<sup>451</sup> Vgl. Kreiser & Wielandt 1992 S. 86

<sup>452</sup> Vgl. ebd.

<sup>453</sup> Derwisch heißt muslimische Gottesmänner sufischer Richtung Vgl. dazu Kreiser & Wielandt 1992 S. 75

Insbesondere in Rumis humanistischer Philosophie gibt es wichtige Verknüpfungspunkte, die zum interreligiösen und interkulturellen Verständnis beitragen können.

#### 2.2.4.1. Yunus

Yunus ist einer der bedeutendsten Lyriker und der erste Humanist in der türkischen Geschichte. Er lebte im 13. Jh. in Anatolien.<sup>454</sup> Seine literarischen Werke in Gedichtform betonen vor allem die Menschenliebe.<sup>455</sup> Yunus ist in der türkischen Kulturgeschichte eine herausragende Persönlichkeit, obwohl, oder gerade weil er selber ein armer Bauer war.<sup>456</sup> Yunus Sprachstil kann der anatolischen Volksliteratur zugeordnet werden und ist somit für das Verständnis des Volkes geeignet. Den Sinngehalt seiner literarischen und philosophischen Botschaften zu verstehen, erfordert kein Vorwissen, sodass seine Gedichte in der heutigen türkischen Sprache immer noch verständlich sind.<sup>457</sup> Yunus ist einer der bedeutendsten Vertreter der islamischen Mystik in der türkischen Geschichte.<sup>458</sup> In der Zeit, in der Yunus lebte, herrschte der Selcuk-Staat in Anatolien. Die anatolische Gesellschaft wurde häufig von mongolischen Angriffen und Kreuzzügen heimgesucht.<sup>459</sup> Seine humane Philosophie entstand also in einer Lebensrealität des anatolischen Volkes, die von Hoffnungslosigkeit, Armut und Elend beherrscht wurde.<sup>460</sup>

Yunus wendet sich in seinen Gedichten ausdrucksvoll mit großer Liebe an Gott<sup>461</sup> und verbindet Gottesliebe mit Menschenliebe. Seine philosophische Botschaft wird in folgendem Vers deutlich: „*Wir lieben das Geschaffene. Ja um des Schöpfers willen!*“<sup>462</sup>

Unter Verweis auf die Liebe zu Gott begründet er durch einen einfachen Gedanken eine allumfassende Toleranz gegenüber allen und allem Existierenden. Yunus Botschaft lautet, dem Menschen seine Fehler zu verzeihen, da der Mensch von Gott geschaffen ist. Die von Yunus beschriebene Liebe entspringt einer inneren Gefühlswelt, ist aber auch zum Teil rational begründet. Er appelliert an die Menschen, die wahre Liebe auch mit dem Verstand zu suchen und wendet sich gegen die Betonung äußerer Rituale. Die folgenden Verse verdeutlichen dies:

*„Derwischtum ist nur im Kopf, in der Mütze nicht;  
Das Erhitzen kommt vom Holz, doch vom Bratrost nicht!*

---

<sup>454</sup> Vgl. Sevim 2009, S. 11

<sup>455</sup> Vgl. Köknel 1992, S. 108; Schimmel 1991, S. 9

<sup>456</sup> Vgl. Gürsel 2007, S. 31; Sevim 2009, S. 12

<sup>457</sup> Vgl. Sevim 2009, S. 9

<sup>458</sup> Vgl. ebd.

<sup>459</sup> Vgl. ebd., S. 11

<sup>460</sup> Vgl. ebd., S. 12

<sup>461</sup> Vgl. Schimmel 1991, S. 8

<sup>462</sup> Vgl. ebd., S. 10

*Hattest eines Frommen Herz kränkend du zerstört,  
Das Gebet, das du vollziehst, gilt vor Gott dann nicht!  
Wenn du den Gott, den Wahren suchst, such im Herzen Ihn:  
Nicht in Jerusalem Er, in Mekka nicht...*<sup>463</sup>

Seine Akzeptanz für das Christentum und Judentum wie auch seine geistige Bindung zu beiden Religionen kommen in folgenden Versen zum Ausdruck:

*„Bei Jesus und bei Moses auch,  
Bei Joseph, Kanaans Prophet,  
und bei Muhammad Mustafa!  
Von dir wend' mein Gesicht ich nicht“*<sup>464</sup>

In den folgenden Versen artikuliert Yunus die Akzeptanz und Offenheit gegenüber monotheistischen Weltreligionen. Er betont, dass man die heiligen Bücher lesen soll, um sich dem Gott zu nähern.<sup>465</sup>

*„Mit Jesus hoch im Himmelsland,  
Mit Moses an des Berges Rand,  
Mit diesem Stab in meiner Hand  
will ich Dich rufen, Herr, o Herr!“*<sup>466</sup>

In folgenden Versen bringt Yunus seine Naturliebe zum Ausdruck:

*„Ehe es nicht Frühling wird,  
Blüht die rote Rose nicht,  
Ehe nicht die rote Rose blüht,  
Klagt die Nachtigall auch nicht.*

*Singen will die Nachtigall,  
schliefe mit der Rose gern.  
Gärtner will verkaufen sie -  
Kennt den wahren Wert ja nicht.*

---

<sup>463</sup> Vgl. Schimmel 1991, S. 35

<sup>464</sup> Vgl. ebd., S. 73

<sup>465</sup> Vgl. Sevim 2009, S. 31

<sup>466</sup> Vgl. Schimmel 1991, S. 157

*Gärtner halt! Verkauf sie nicht!  
Denn ihr Preis ist Sünden-Geld-  
Deren Träne niemals ruht,  
Quäl die Nachtigall doch nicht!*<sup>467</sup>

Yunus Kernbotschaft ist es, Gott durch Liebe zu erreichen. Liebe ist in seiner Auffassung durch Toleranz, Verzeihen, Verständnis und Bescheidenheit gekennzeichnet. Er kritisiert menschliche Überheblichkeit und weist auf den Verzicht des irdischen Vergnügens hin.<sup>468</sup> Hierdurch öffne sich das Herz und werde die innere Welt zum Paradies.<sup>469</sup> Yunus sagt in seinem literarischen Werk „Divan“<sup>470</sup>, dass das wahre Wissen, das der Mensch an erster Stelle erfahren soll, begrenzt ist und dass der Mensch sich über seine Kompetenzen im Klaren sein muss. Demnach führt eine verzerrte Wahrnehmung über sich selbst zu falschen Erkenntnissen.<sup>471</sup> Er betont somit die Bedeutung der Selbstreflexion. Die religiösen Pflichten, wie beispielsweise fünf Mal am Tag zu beten oder eine Pilgerfahrt nach Mekka haben für ihn keinen Stellenwert, wenn man - nach Yunus - „ein Herz bricht“.<sup>472</sup> Daher betont er an erster Stelle den Frieden und fordert die Menschen auf, Gott vorrangig in den Herzen der Menschen zu suchen.<sup>473</sup> Nahezu alle seine Gedichte handeln von der Liebe.<sup>474</sup> Sevim<sup>475</sup> ist der Auffassung, Yunus sei ein Beispiel für jemanden, der die islamische Philosophie wahrhaftig verstanden habe.<sup>476</sup>

In Yunus Philosophie wird stark betont, dass der Mensch Gott nicht begreifen kann, wenn er die Menschen und die Natur nicht lieben kann. Die erste Stufe, sich Gott zu nähern, geschieht durch die Menschenliebe. Das Liebesverständnis von Yunus ist stark mit dem Verzeihen verknüpft. So sagt er: *„Wir lieben das Geschaff'ne. Ja um des Schöpfers willen!“*<sup>477</sup> Der Mensch wird mit seinen Fehlern akzeptiert und angenommen. Yunus meint, dass der Mensch Gott erst verstehen kann, wenn er dem Menschen mit seinen Fehlern verzeihen kann, weil Gott den Mensch so erschaffen hat.

In Yunus Versen<sup>478</sup> fallen die Offenheit und der Respekt zu anderen monotheistischen Religionen sehr stark auf. Die Propheten des Judentums und Christentums werden mit gleichem Respekt geehrt wie der Prophet des Islam.

<sup>467</sup> Vgl. Schimmel 1991, S. 109

<sup>468</sup> Vgl. Sevim 2009, S. 81

<sup>469</sup> Vgl. ebd., S. 77

<sup>470</sup> Vgl. Yunus Emre (o.J.)

<sup>471</sup> Vgl. Sevim 2009, S. 105

<sup>472</sup> Vgl. ebd., S. 107 und S. 143

<sup>473</sup> Vgl. ebd., S. 75

<sup>474</sup> Vgl. ebd.

<sup>475</sup> ebd.

<sup>476</sup> Vgl. ebd., S. 14

<sup>477</sup> Vgl. Schimmel 1991, S. 10

<sup>478</sup> Vgl. Kapitel 2.2.4.1.

Liebe, Verzeihen, Bescheidenheit und Offenheit sowie Respekt den anderen Religionen gegenüber sind die Grundaspekte der Philosophie von Yunus, die für die Arbeit relevant sind.

#### 2.2.4.2. Bektas

Hervorzuheben ist in der Philosophie von Bektas, dass dort die Gleichberechtigung der Frau betont wird.<sup>479</sup> Die Aleviten beziehen sich in ihrer Lebenspraxis mit ihren modernen und demokratischen Einstellungen auf die Philosophie von Bektas. In der Lehre von Bektas sind die ethischen Botschaften des Manichäismus zu finden.<sup>480</sup> Gürsel<sup>481</sup> meint, dass die Philosophie von Bektas mittelasiatischen Wurzeln, insbesondere aus dem Schamanismus aber auch christliche Elemente beinhaltet.<sup>482</sup> Die Bektas-Philosophie ist eine der vielen Weltanschauungen, die sich in Anatolien verbreitet haben.<sup>483</sup>

*„Her ne arar isen kendinde ara (wenn du nach etwas suchst, suche nach dir)  
Kudüs`de Mekke`de, Hac`da degildir" (Suche die Wahrheit nicht auf der Pilgerfahrt in Jerusalem, in Mekka).*

Während der traditionellen islamischen Philosophie und der sunnitischen Konfession Wunder-Ereignisse fremd sind, werden in der Alevi-Bektasi-Kultur Wunder überliefert. In der mystischen Tradition können Steine sich bewegen und Berge wandern,<sup>484</sup> es gibt Überlieferungen, in denen Menschen sich in Tiere wie Tauben oder Falken verwandeln.<sup>485</sup> Alevi-Bektasis Werke enthalten irrationale Beschreibungen, ironische, amüsante, zum Nachdenken bringende, metaphorische Werke. Diese Erscheinungen haben Parallelen im alttürkischen Schamanismus.<sup>486</sup>

*„Der Islam betrachtet den Mann und die Frau als religiös und moralisch gleichwertig.“<sup>487</sup>*

Das wahrhafte Verständnis der Gleichberechtigung der Frau und des Mannes kommt in Bektas Philosophie sehr stark zum Ausdruck. Die Philosophie von Bektas ist auch in der heutigen Türkei noch lebendig. Sie spielte beispielsweise bei der Gründung der Türkischen Republik eine wichtige Rolle. Damals stellte Ahmed Celaledin Celebi, der von Bektas abstammt und das letzte geistige Oberhaupt der Bektas Gemeinde war,

---

<sup>479</sup> Vgl. Gürsel 2007, S. 32

<sup>480</sup> Halte deine Handlungen, deine sexuelle Bedürfnisse und deine Äußerungen im Griff. Auf türkisch heißt es „Eline beline diline hakim ol!“

<sup>481</sup> Gürsel 2007

<sup>482</sup> Vgl. ebd., S. 32f z.B. Christen glauben an Messias, ähnlicher Glaube zeigt sich in Alevi Glauben mit Mehdi. (dass der verschwundene 13. Havari, imam tritt irgendwann auf und verschwindet der Armut und Ungerechtigkeit auf der Erde). In alevitischem Glauben werden Allah, Muhammed und Ali, die große mächtige Phänomene betont wie im Christentum Vater, Sohn und der heilige Geist.

<sup>483</sup> Vgl. Gürsel 2007, S. 32

<sup>484</sup> Vgl. ebd., S. 49

<sup>485</sup> Vgl. Gürsel 2007

<sup>486</sup> Vgl. ebd., S. 77

<sup>487</sup> Vgl. Kreiser & Wielandt 1992 S. 95; Öztürk 2011

Mustafa Kemal all sein Vermögen zur Gründung der Türkischen Republik zur Verfügung. Im ersten demokratischen türkischen Parlament übernahm er die Aufgabe des stellvertretenden Vorsitzenden.<sup>488</sup> Der politische Anführer des Bektas-Orden, Celaledin, konnte französisch und brachte seinen Gemeindemitgliedern nach der Übernahme des lateinischen Alphabets Lesen und Schreiben bei.<sup>489</sup>

Bektas-Philosophie richtet den Fokus auf den Menschen in seiner Suche nach dem Sinn der Welt und nach dem Sinn des Daseins. Bektas misst symbolischen Handlungen wie Pilgerfahrten etc. keine Bedeutung zu. Die Suche nach Gott ist für ihn nicht ortsgebunden und hängt nicht von äußeren Dingen ab; er sieht sie vielmehr als inneren Prozess, den ein Mensch mit sich selbst durchläuft.

Die Spuren des Schamanismus und Manichäismus sind in der Philosophie von Bektas deutlich erkennbar. Seine Werke enthalten Geschichten von Verwandlungen von Menschen in Tiergestalten, beispielsweise in Falken, und damit typische Inhalte aus der schamanischen Kultur. Ein anderes Beispiel für den Einfluss des türkischen Schamanismus auf die Werke Bektas ist das Thema der asketischen Isolation und des Fastens, das der Seelenreinigung dient.<sup>490</sup>

Bektas Philosophie behandelt auch sexualethische Fragen. Seine klare Botschaft verlangt, dass die Männer ihre sexuellen Bedürfnisse im Griff haben sollen und fordert einen respektvollen und sanften Umgang mit dem weiblichen Geschlecht. Diese Grundhaltung zum Umgang mit Frauen entlehnt Bektas der Lehre des Manichäismus.

Gebetsrituale mit Musik und Tanz beziehen die Frauen gleichberechtigt mit ein und finden, wie bereits dargelegt,<sup>491</sup> nicht statt, wenn die Beteiligung der Frauen nicht ausreichend ist. Emanzipation und die Beteiligung der Frau an allen Lebensbereichen werden in Bektas-Philosophie gefördert.

Ein weiterer Grundaspekt der Philosophie Bektas, der für die vorliegende Arbeit relevant ist, ist neben der Achtung und dem Respekt gegenüber Frauen die Suche nach sich selbst im Sinne einer Förderung der Wahrnehmung des Bewusstseins.

### **2.2.4.3. Rumi**

Rumi ist der einflussreichste Mensch in der türkischen und persischen Literatur.<sup>492</sup> Er nahm großen Einfluss auf die türkische Kultur in Anatolien.<sup>493</sup> Im Vergleich zu Yunus ist es nicht einfach, Rumi zu verstehen. Yunus und Rumi verfolgen die gleichen human-

---

<sup>488</sup> Vgl. Gürsel 2007, S. 41

<sup>489</sup> Vgl. ebd., S. 42

<sup>490</sup> Vgl. Kapitel 2.2.3. und 2.2.4.

<sup>491</sup> Vgl. ebd.

<sup>492</sup> Vgl. Schimmel 1991, S. 11

<sup>493</sup> Vgl. Schimmel 1991, S. 11

philosophischen Ansichten. Rumi kommt im Unterschied zu Yunus aus einem theologisch gebildeten Elternhaus. Seine Sozialisation ist primär vom Elternhaus mit theologischem Wissen geprägt. Beide heben die ethischen Werte des Islam, insbesondere Liebe, Toleranz und das Vermögen, zu Verzeihen, hervor. Während Yunus von einer absoluten Liebe spricht, vertritt Rumi ein stufenweise ansteigendes und auf dem Verstand beruhendes Verständnis, diese Liebe zu erkennen. Rumis Sufismus kombiniert das Verständnis des Islam von Toleranz und Verzeihung mit dem dem arabischen Kulturraum entspringenden Sufismus.

Rumi wurde im Jahr 1207 in Balch in Afghanistan geboren.<sup>494</sup> Seine Familie flüchtete vor mongolischen Angriffen und ließ sich in Konya nieder. In Konya, der Hauptstadt Selcuk-Staates,<sup>495</sup> verbrachte Rumi den größten Teil seines Lebens. Konya war ein wichtiger Stützpunkt des frühen Christentums und seine Bevölkerung in der Zeit von Rumi noch weitgehend christlich geprägt.<sup>496</sup>

Rumi gibt durch Mystik, Liebe und seinen Verstand den Koran in seinen literarischen Werken wieder.<sup>497</sup> In seiner hermeneutischen Analyse weist er auf die Grenzen der subjektiven Auffassung hin und meint, dass man den Koran nicht vollkommen verstehen könne. Zu diesem Schluss kommt er, da es schwer sei, *„die Hintergründe göttlicher Anordnungen zu erkennen und die Dinge nicht der äußeren Form nach, sondern ihrem inneren Sinn nach zu verstehen.“*<sup>498</sup> Bei dieser Annahme bezieht er sich ebenfalls auf den Koran.<sup>499</sup> Rumi hebt damit den tiefgreifenden Bedeutungsgehalt des Korans hervor und geht über den Wortsinn der Schrift hinaus. Zugleich weist er aber auf die Macht der Sprache hin und betont die enorme Wichtigkeit der Bedeutungslehre. Seine Ansicht wird in folgenden Versen deutlich *„Worte sind nur die äußere Gestalt, ihre Seele liegt in ihrem Sinn.“*<sup>500</sup>

In der Musik, Poesie und Kunst stellt er stufenweise die Verbindung zu sich selbst und zu Gott her.<sup>501</sup> Seine Vorstellung von Gott ist die Liebe.<sup>502</sup> Er behauptet, dass Gott uns als Liebende erschaffen hat.<sup>503</sup> In Rumis Sufismus ist Gott jedoch nicht nur die Liebe zuzuschreiben; sie ist nur eine von vielen Eigenschaften Gottes, ist aber der Verknüpfungspunkt des Menschen zu Gott.<sup>504</sup> Nach Rumis Beschreibung ist die Liebe ein

---

<sup>494</sup> Vgl. Schimmel 1991, S. 11

<sup>495</sup> Vgl. Schimmel 2008, S. 10

<sup>496</sup> Vgl. Schimmel 2003 S. 15

<sup>497</sup> Vgl. Schimmel 2008, S.21

<sup>498</sup> Vgl. ebd., S. 41

<sup>499</sup> Vgl.ebd., S.36 *„Wir Menschen erhalten nur winzige Kleinigkeiten ausdiesen unendlichen Schatzkammern.“* Vgl. dazu Koran Sure 15/21

<sup>500</sup> Vgl. Rumi 2010, keine Seitenzahl, stattdessen Markierung mit einem Datum „2. Oktober“

<sup>501</sup> Vgl. Maschajechi 2004, S. 85

<sup>502</sup> Vgl. ebd., S. 86

<sup>503</sup> Vgl. Rumi 2010, keine Seitenzahl, stattdessen Markierung mit einem Datum „11. Mai“

<sup>504</sup> Vgl. Maschajechi 2004, S. 86

Gottesgeschenk, das uns von Egoismus, Hass und Böswilligkeit befreit.<sup>505</sup> Musik und Tanz waren die Inspirationen für seine Gedichte.<sup>506</sup> Die Bedeutung des spirituellen Aspektes des Tanzens kommt in folgenden Zeilen Rumis zum Ausdruck: *„Wenn du aufgebrochen bist, tanz! Wenn du den Verband heruntergerissen hast, tanz! Mitten in der Schlacht, tanz! Tanze in deinem Blut! Wenn du vollkommen frei bist, tanz!“*<sup>507</sup>

Rumi wendet sich gegen eine räumliche Lokalisierung des Gottes. In seinem Verständnis ist Gott nicht an einem bestimmten Ort zu finden, sondern eher dort, wo „Nichtsein“<sup>508</sup> ist. Bei dieser Annahme bezieht er sich ebenfalls auf den Koran.<sup>509</sup> Nach ihm kann man durch das Loslassen des irdischen Vergnügens Gottesnähe spüren.<sup>510</sup> Deshalb müsse man die menschlichen Triebe, die er als „*nafs*“<sup>511</sup> bezeichnet, im Griff haben.<sup>512</sup> Rumi bezeichnet denjenigen, der diese Philosophie für sich verinnerlicht hat, als „Derwisch“. <sup>513</sup>

Rumis Sufi-Philosophie kann hier nur bruchstückhaft unter den für diese Arbeit relevanten Gesichtspunkten ausgeführt werden. Vergleicht man diese Philosophie mit Keupps gelingender Identitätskonstruktion als Passungsverhältnis zwischen innerer und äußerer Welt oder modern-ethnologischen Sichtweisen, die in der Kritik des Ethnozentrismus vertreten werden, so lassen sich zahlreiche Parallelen finden.

Auch Rumi fordert wie Keupp<sup>514</sup> ein Passungsverhältnis, bzw. eine stimmige Balance zwischen der Handlung des Menschen und seiner innerlichen Welt.<sup>515</sup>

Rumi führt in seiner poetischen Sprache aus, dass die Menschen dazu bestimmt seien, „Spiegel für das Gesicht des Geliebten“<sup>516</sup> zu werden und fragt, welchen Wert der Mensch besitzen soll, wenn er sich nicht darum bemühe.<sup>517</sup> Aufgabe des Menschen sei es, „den Spiegel seines Herzens zu polieren“ und sein Ich vollkommen auszulöschen.<sup>518</sup> Dann werde der Mensch „ein Spiegel, in dem die Mitmenschen ihr eigenes Gesicht sehen“ können. Daraus folgt nach Rumi, dass das Erblicken eines hässlichen Gesichtes im Mitmenschen im Grunde nichts anderes sei, als sich selbst zu erkennen. Die Wahrnehmung von schön oder hässlich, gut oder böse gilt dem wahrnehmendem

---

<sup>505</sup> Vgl. Maschajechi 2004, S. 87

<sup>506</sup> Vgl. Maschajechi 2004, S. 98

<sup>507</sup> Vgl. Rumi 2009, S. 52

<sup>508</sup> Vgl. Rumi 2010, keine Seitenzahl, stattdessen Markierung mit einem Datum „4. Januar“

<sup>509</sup> Nun verstehen die Anhänger des äußerlichen Glaubens die heilige Moschee als Kaaba. Für die Liebenden ist die heilige Moschee jedoch die Vereinigung mit Gott. Vgl. Rumi 2010, keine Seitenzahl, stattdessen Markierung mit einem Datum „9. Mai“

<sup>510</sup> Vgl. Rumi 2010, keine Seitenzahl, stattdessen Markierung mit einem Datum „4. Januar“

<sup>511</sup> Vgl. Schimmel 2008, S. 44

<sup>512</sup> Vgl. ebd.

<sup>513</sup> Vgl. ebd., S.48

<sup>514</sup> Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

<sup>515</sup> Vgl. Öztürk 1998a, S. 220

<sup>516</sup> Damit ist der Gott gemeint

<sup>517</sup> Vgl. Rumi 2010 keine Seitenzahl, stattdessen Markierung mit einem Datum „10. Januar“

<sup>518</sup> Vgl. ebd. „9. Januar“



Menschen selbst.<sup>519</sup> Unsere eigenen Eigenschaften wie Hass, Zorn, Neid etc. stören uns nach Rumi nicht, wenn wir sie besitzen. Wenn wir sie aber im Spiegel des Fremden erblicken, erschrecken wir uns davor. Daraus folgert Rumi, dass der Mensch nur vor sich selbst erschreckt.<sup>520</sup> Übersetzt man Rumis Bild des Polierens des Spiegels des Herzens, so liegt in seiner Philosophie ein Plädoyer gegen Missachtung, Ausgrenzung und Stigmatisierung unserer Mitmenschen. Rumi verlangt dementsprechend, dass man den Mitmenschen eine Reflexionsfläche anbieten solle, in der sie ihr eigenes Ich mit positiven und negativen Eigenschaften sehen können, und sich dessen bewusst sein solle, dass eine negative Beurteilung eines Menschen als Aufgabe zu verstehen ist, an der der urteilende Mensch arbeiten soll. Daher ist für Rumi die Liebe die oberste Priorität, mit der man den Mitmenschen begegnen soll. Der Mensch ist nach dem Koran von Natur aus kein absolutes friedliches oder böses Wesen. Nach Rumi unterscheidet sich der Mensch von den Tieren durch seine Vernunftgabe. Er hebt diese Eigenschaft des Menschen hervor und fördert sie in seiner Lehre bei der Bedienung des Verstandes vor allem mit Toleranz und Verzeihung den Mitmenschen gegenüber, um seine eigenen negativen Eigenschaften zu überwinden.<sup>521</sup>

All die angesprochenen Grundlagen der Philosophie von Yunus und Bektas sind damit auch in der Philosophie von Rumi zu finden, wobei eine Analyse der Philosophie Rumis sich als bedeutend schwieriger erweist als die von Yunus und Bektas. Denn seinen bilderreichen Geschichten, in denen zum Teil Tiere als sprechende Hauptakteure auftauchen, und in denen er komplexe und tiefgründige Themen zum Ausdruck bringt, wohnt eine Symbolik inne, die in der heutigen Zeit nicht mehr ohne weiteres verständlich ist. Dies macht es oftmals schwer, seine Aussagen differenziert zu begreifen und richtig zu deuten. Deshalb wurde zur Analyse der Aussagen Rumis in einigem Umfang auch auf Sekundärliteratur zurückgegriffen.

Die spirituellen Aspekte der Philosophie von Rumi haben Bezug zu schamanischen und buddhistischen Praktiken wie Musik, Tanz und Meditation mit dem Ziel, sich in einem Trancezustand Gott anzunähern.

Die Verehrung der Frau ist ebenfalls ein Grundaspekt der Philosophie von Rumi. Er betrachtet die Frauen aufgrund ihrer Gebärfähigkeit als Gott ähnlich. Der sanfte Umgang mit dem weiblichen Geschlecht wird in der Philosophie von Rumi oft betont.

Einen weiteren Akzent setzt Rumi durch die Betonung von Offenheit. Eine seiner Kernbotschaften an die Menschen lautet, jeden herzlich einzuladen und zu empfangen, statt auszugrenzen. Nach Rumi soll jeder Mensch die Chance für einen neuen Anfang haben, auch wenn er sich in der Vergangenheit immer wieder für Böses, Unanständiges

---

<sup>519</sup> Vgl. Rumi 2010 keine Seitenzahl, stattdessen Markierung mit einem Datum „7. Januar“

<sup>520</sup> Vgl. ebd. „8. Januar“

<sup>521</sup> Vgl. ebd. „13. Januar“ und „26. Mai“

entschieden hat. Die elementare Grundbotschaft der Philosophie von Rumi ist, die Hoffnung nicht zu verlieren, egal in welchem Lebenszustand sich der Mensch befindet.

Rumis Liebesverständnis unterscheidet von dem Liebesverständnis des Yunus. Während Yunus von einer absoluten Liebe spricht, ohne sie konkret definiert zu haben, handelt es sich bei Rumi um ein stufenartiges, auf Vernunft beruhendes Verständnis der Liebe. In seiner Philosophie wird der Aspekt Menschenliebe rational erweitert. Rumi betrachtet jeden Mensch als einen Spiegel für sich selbst. Er fordert, sich im Spiegel des anderen Menschen selbst zu erkennen. Wenn ein Mensch einen anderen Mensch hasst, weist diese Emotion auf eine eigene Schwäche im Verhältnis zum anderen hin.

Nach Rumi geschieht die Überwindung des einfachen Ichs dann, wenn man das Gesicht des Geliebten<sup>522</sup> in dem Menschen sehen kann, den man hasst. Das ist ein tagtäglicher Prozess, in dem der Mensch sich mit seinen Emotionen und menschlichen Beziehungen ständig auseinandersetzt und seine negativen Gefühle ihnen gegenüber überwindet.

Die Aufgabe des Menschen liegt nach Rumi darin, in einem ständigen Aushandlungsprozess mit den anderen Menschen Entscheidungen zu treffen und sich dem Guten oder dem Bösen zuzuwenden. Die Orientierung des Menschen zum Guten hin bedeutet für Rumi die Überwindung der negativen Gefühle anderen Menschen gegenüber und damit die Überwindung seiner selbst und daraus folgend eine etappenweise Annäherung an Gott.

Rumi betont dabei, dass auch die Existenz von Gewalt Gottes Wille sei. Er meint, sie würde nicht existieren, wenn Gott sie nicht gewollt hätte. Er hält die Handlungen der Menschen für unvorhersehbar und unberechenbar. Daher kann ein Mensch auch gewalttätig sein. Diese Eigenschaft, Entscheidungen treffen zu können, macht nach Rumi den Menschen aus und unterscheidet ihn von allen anderen Lebewesen auf der Welt<sup>523</sup> und auch von den Wesen im Jenseits.<sup>524</sup> Diese Eigenschaft des Menschen ist nach Rumi Gott ähnlich. Der Mensch kann sich aufgrund seines freien Willens auch für etwas Böses entscheiden. Die bösen Taten anderer stehen dem Menschen in der Vorstellung Rumis als Reflexionsfläche zur Verfügung. Indem der Mensch seinen Verstand nutzt, kann er sich dafür oder dagegen entscheiden. Durch den Verstand ist der Mensch in der Lage, sich vom Bösen zu entfernen und sich dem Guten zuzuwenden. Rumi hebt damit die Bedeutung des Verstandes und der Bildung für die richtige Entscheidung hervor.

---

<sup>522</sup> damit ist Gott gemeint

<sup>523</sup> z.B. von den Tieren

<sup>524</sup> z.B. von Engeln

## **2.3. Instrumentalisierung von Religion zur Legitimierung von Gewalt**

Ziel des Kapitels ist, auf die Instrumentalisierung der Religionen Christentum und Islam zur Legitimierung von Gewalt hinzuweisen. Beide Religionen werden in der vorliegenden Arbeit weder als gewalttätig eingestuft noch für Gewalt fördernde kulturelle Standards gehalten. Es geht vielmehr um einen Missbrauch religiöser Inhalte dergestalt, dass diese in der Geschichte vielfach für machtpolitische Zwecke instrumentalisiert wurden. In Kapitel 2.3.2. wird explizit darauf eingegangen, dass beide Religionen Gewalt grundsätzlich ablehnen und die Intention haben, ein friedliches Zusammenleben von Menschen zu fördern. Im Laufe des Kapitels werden die Friedensbotschaften beider Religionen hervorgehoben und es wird dargelegt, dass man die Religionen als grundlegende kulturelle Standards gegen Gewalt betrachten und - indem man diese Friedensbotschaften im pädagogischen Rahmen verdeutlicht - mit ihnen entsprechend arbeiten kann.

### **2.3.1. Beispiele von Instrumentalisierung in der Geschichte des Islam und des Christentums**

Die Geschichtsschreibung der Menschheit ist voll mit Schilderungen von Kriegen zwischen Völkern, Volksgruppen, Nationen und Staatsverbänden.

Die Entstehungsgeschichten dieser Gewaltausbrüche sind vielfältig und bedürfen in jedem einzelnen Fall einer näheren Betrachtung. Gleichwohl lassen sich in einer groben Übersicht Kriege im Wesentlichen meist auf einen Streit um materielle Güter, um Land und Machtbereiche zurückführen. So eroberten die türkischen Stämme im 11. Jh. Anatolien, um dort fruchtbaren Boden zu finden und ihre Lebensgrundlagen zu verbessern. Auch die Einwanderung zahlreicher Europäer in die spätere USA, die von vernichtenden Schlachten gegen die dortigen Ureinwohner begleitet wurde, verfolgte das Ziel der Landgewinnung. Von den Kolonien in Afrika, Lateinamerika und im asiatischen Raum bezogen Westeuropäer und die neuen Bewohner Nordamerikas Sklaven, Gold, Diamanten und andere Bodenschätze, sowie landwirtschaftliche Erzeugnisse, die von Sklaven angebaut und geerntet wurden. Streit um Macht und Einflussbereiche prägen die Geschichte in West und Ost, die Leidtragenden waren und sind bis heute stets die Bevölkerungen.<sup>525</sup>

Es wurde im Zusammenhang mit den Islamisierungskriegen bereits dargelegt, dass die türkischen Stämme bereits vor ihrer Islamisierung von Raubzügen lebten und Gewalt anwendeten. Erst aber mit Hilfe einer vermeintlichen „religiösen Rechtfertigung“ erreichten

---

<sup>525</sup> Vgl. Armanski 2001

diese Raubzüge ein Ausmaß, das zur Bildung eines einheitlichen Herrschaftsbereichs führte. Es ging daher nicht um eine religiös begründete Weitergabe eines Glaubens, sondern Religion wurde benutzt, um mehr Macht zu erlangen. Dieses Phänomen der Instrumentalisierung von Religionen und Weltanschauungen findet sich in vielen Facetten in der Geschichte christlich geprägter wie auch islamisch geprägter Regionen.

Bereits nach dem Tode Muhammads begann unter den von ihm geeinten arabischen Gruppen der Streit um die Nachfolge und damit um den Führungsanspruch über die Gemeinschaft der Muslime. Der zweite, dritte und der vierte Kalif des Propheten Muhammed wurden nacheinander Opfer von Mordanschlägen. Bereits nach dem Tod des vierten Kalifen Ali war die Politik in der islamischen Welt in drei große Konfessionen gespalten.<sup>526</sup> Jahrhunderte dauernde blutige Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen islamischen Konfessionen waren die Folge. Begründet wurden die Konflikte jeweils mit Meinungsunterschieden der muslimischen Gemeinschaften und Gruppierungen untereinander. Letztlich waren dies in erster Linie aber politische Auseinandersetzungen um die Nachfolge und damit um die Herrschaft. Jede Gruppe behauptete, sie vertrete den wahren, richtigen Islam.

Nach dem Tod des Propheten Muhammed führten seine Nachfolger mehrere Wellen von Eroberungszügen durch, die das islamische Reich vergrößerten und die später bis nach Spanien führten. Für die Legitimation der Eroberungszüge der Muslime wurden verschiedene Koranverse zugrundegelegt, die sich mit „Dschihad“ befassen.

Um diese Rechtfertigung von Gewalttaten zu beleuchten, ist auf den Begriff des Dschihad einzugehen. Arinze<sup>527</sup> führt hierzu aus, dass Dschihad im Sinne des Islam „Bemühen, Streben, Kampf“ bedeutet.<sup>528</sup> Der Begriff „Heiliger Krieg“<sup>529</sup> ist eine falsche Überlieferung bzw. falsche Übersetzung. Rohe<sup>530</sup> erläutert, dass mit **Dschihad im Sinne des Koran die „Anstrengung, Bemühung“**<sup>531</sup> gemeint ist, die zur Verbreitung des Islam führen soll.<sup>532</sup> Mit welchen Mitteln dies geschehen soll, ist im Koran nicht genau festgelegt. Allerdings sind nach einer modernen Auffassung vieler Islam-Gelehrten damit keine militärischen Aktionen gemeint.<sup>533</sup>

Dschihad soll danach vielmehr ein Auftrag zur Verkündung des Glaubens, also ein Missionierungsauftrag sein, der in seiner ursprünglichen Bedeutung keine Gewaltsamkeit beinhalte. Im Koran wird hierzu ausgeführt: *„Kehren sie sich ab“*<sup>534</sup>, so haben Wir dich nicht

---

<sup>526</sup> Vgl. Kongar 2001, S. 78

<sup>527</sup> Vgl. Arinze 2002, S. 31

<sup>528</sup> ebd.

<sup>529</sup> Vgl. Rohe 2011, S. 149

<sup>530</sup> Vgl. ebd.

<sup>531</sup> Vgl. ebd.

<sup>532</sup> Vgl. ebd.

<sup>533</sup> Vgl. ebd., S. 149f

<sup>534</sup> In dem Fall wenn sie dich ablehnen

*als deren Wächter entsandt. Deine Pflicht ist nur die Verkündigung.*<sup>535</sup> Gemeint ist damit, dass der Auftrag der Verkündigung bereits dann erfüllt ist, wenn die Botschaften mitgeteilt wurden. Ob der Islam dann von den Menschen angenommen wird, spielt für den Auftrag des Dschihad keine Rolle. Dies wird auch in folgenden Versen bekräftigt:

*„Und hätte dein Herr seinen Willen erzwungen, wahrlich, alle, die auf Erde sind, würden glauben insgesamt. Willst du also die Menschen dazu zwingen, dass sie Gläubige werden?“*<sup>536</sup> und *„Es soll kein Zwang sein im Glauben.“*<sup>537</sup>

Die Religion des Islam wurde im Rahmen der arabischen Dschihad-Kriege seit dem 7. Jh. zunächst dazu „benutzt“, um arabische Stämme zu einen um damit ein politisches Gegengewicht zum persischen und byzantinischen Reich zu schaffen und um den Machtbereich des Kalifats dann weiter auszudehnen. Wer sich zum Islam bekehrte - und sich damit dem Herrschaftsbereich des Kalifats unterwarf - wurde in der Regel nicht getötet. Eine in diesem Sinne verstandene Islamisierung war von machtpolitischen Gedanken geleitet und profitierte von der einigenden Kraft der Religion, und instrumentalisierte damit religiöse Überzeugungen für eine gewalttätige Kriegsideologie mit dem Ziel (weltlicher) Herrschaft.

Auch die Osmanen führten ihre Kriege im Auftrag Gottes und legten ein Dschihad-Verständnis zugrunde, wonach Dschihad bedeute, dass *„solange Krieg“*<sup>538</sup> zu führen sei, *„bis nur Allahs Religion durchgesetzt wird“*.<sup>539</sup>

Wie bereits dargelegt, verstanden es die osmanischen Herrscher auch, unterschiedliche Religionszugehörigkeiten gegeneinander „auszuspielen“, um ihre Herrschaft zu stabilisieren.<sup>540</sup>

Als Papst Urban II am Ende des 11. Jahrhunderts den Auftakt für die Kreuzzüge gegen die Muslime gegeben hatte, war auch dies eine vermeintliche Legitimierung religiöser Gewalt und es begann ein blutiger Prozess<sup>541</sup>, der bis ins 13. Jh. andauerte.

Der gesellschaftliche Boden für die Instrumentalisierung der christlichen Religion war im mittelalterlichen Europa in der damaligen Feudalstruktur und einer verarmten Unterschicht besonders fruchtbar. Armanski<sup>542</sup> führt aus, dass die päpstliche Organisation das Signal für die Kreuzzüge auch wegen dieser schlechten Lebensbedingungen gegeben habe.<sup>543</sup> Die Menschen sollten ihre schlechten Lebensbedingungen nicht als Folge einer verfehlten

---

<sup>535</sup> Vgl. Der Koran 2003, S. 300; Kuran-i Kerim 1988 S. 487

<sup>536</sup> Vgl. Der Koran 2003, S. 185; Kuran-i Kerim 1988, S. 219

<sup>537</sup> Vgl. Der Koran 2003, S. 51; Kuran-i Kerim 1988, S. 41

<sup>538</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 62; Vgl. dazu in Kuran-i Kerim S. 1-48 (Sure Bakara/193); Der Koran S. 22-57

<sup>539</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 62; Vgl. dazu in Kuran-i Kerim S. 1-48 (Sure Bakara/193); Der Koran S. 22-57

<sup>540</sup> Vgl. Kapitel 2.2.2.3.

<sup>541</sup> Vgl. Armanski 2001, S. 26

<sup>542</sup> ebd.

<sup>543</sup> Vgl. ebd., S. 21

inneren Politik, sondern als etwas von außen kommendes begreifen, das man bekämpfen könne. Diese gesellschaftlichen und lebensweltlichen Vorstellungen hätten damit dazu geführt, dass der Aufruf eine so gewaltige Dynamik entfaltete. *„Der christliche Gott erschien als gewappneter Himmelskönig. Eine standesstolze Ritterschaft verschrieb sich den Ruhm in dieser Welt und hoffte auf Erlösung im Jenseits.“*<sup>544</sup> Armanski,<sup>545</sup> meint „eine krieglerisch dominierte Gesellschaft verlangte eine aggressive Religion und bestätigte sich durch sie.“<sup>546</sup>

Auch im 30-jährigen Krieg (1618-1648), der aufgrund seiner Vielfalt der widerstreitenden Interessenlagen und Beteiligten bedeutsam war, spielte die Auslegung religiöser Inhalte als Begründung für das Kriegsgeschehen eine bedeutende Rolle. Seit dem 16. Jh. hatte sich die christliche Lehre im deutschen Reichsgebiet in verschiedene Konfessionen aufgespalten,<sup>547</sup> von denen jede für sich beanspruchte, die einzig „wahre Deutung des christlichen Glaubens“ inne zu haben. Dabei konnte der jeweilige Gebietsherrscher die Konfession seiner Untertanen bestimmen und die jeweiligen Kirchenordnungen maßgeblich bestimmen. Die enge Verflechtung von Machtinteressen und Glaubensfragen führte schließlich zu zahlreichen Kämpfen um Machtbereiche im Namen des richtigen Glaubens.

Der Höhepunkt des Hexenjagd-Wahnsinns fiel in die Zeit des 30-jährigen Krieges. Dabei hatten die Hexenverfolgungen bereits zu Beginn des 16. Jh. im Zuge der zunehmenden Konfessionalisierung Europas begonnen<sup>548</sup> und sich auch während der Reformation fortgepflanzt, weil auch Luther von Hexen und Teufeln ausging.<sup>549</sup> Einer der insoweit wirksamen Mechanismen wird in der Literatur darin gesehen, dass die Obrigkeiten sich mit Hilfe von Hexenprozessen bemühten, sich als gerechte Herrscher darzustellen, indem sie die Bevölkerung vor den von den Hexen vermeintlich ausgehenden teuflischen Kräften schützten.<sup>550</sup>

In der osmanischen Geschichte fand gegen die Aleviten ein ähnliches massenhaftes Gewaltereignis wie die Hexenjagd in Europa statt. Die totalitäre politische Haltung kombiniert mit sunnitischer Islamauffassung des osmanischen Reiches hat die alevitische Bevölkerung gewalttätig gefoltert. Vom osmanischen Sultan Yavuz Selim wurde im 16. Jh. offiziell deklariert, dass auch der Krieg gegen die Aleviten „Dschihad“ sei.<sup>551</sup> In dieser Zeit wurde der muslimischen Bevölkerung in Anatolien befohlen, die Aleviten zu ermorden und alles in Beschlag zu nehmen, was ihnen gehörte. Denjenigen, die diesem Aufruf folgten,

---

<sup>544</sup> Vgl. Armanski 2001, S. 21

<sup>545</sup> ebd.

<sup>546</sup> Vgl. ebd., S. 22

<sup>547</sup> Vgl. Rabe 1989, S. 441

<sup>548</sup> Vgl. Armanski 2001, S. 49

<sup>549</sup> Vgl. ebd., S. 64

<sup>550</sup> Vgl. Dillinger 2007, S. 105

<sup>551</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 171

wurde ein Platz im Paradies versprochen, wenn sie beim Krieg gegen Aleviten sterben würden. Die getöteten Aleviten dagegen würden - so die osmanischen Herrscher - in die Hölle fahren.<sup>552</sup> Nach dieser offiziellen osmanischen Deklaration bzw. Volksverhetzung wurden Schätzungen zufolge mehr als 40.000 Aleviten ermordet.<sup>553</sup> Aydin<sup>554</sup> weist darauf hin, dass die vorgebliche osmanische Bescheidenheit und Friedfertigkeit der Osmanen in den Geschichtsbüchern der Türkei eine große historische Lüge sei.<sup>555</sup> Bis heute werden diese Vorgänge in den Geschichtsbüchern der Türkei nicht erwähnt. Vielmehr wird die Geschichte im türkischen Bildungssystem nach der politischen Ideologie der Regierungen ständig bis heute verfälscht.<sup>556</sup>

Die Aleviten, die damals etwa 4/5 der Bevölkerung Anatoliens ausmachten,<sup>557</sup> stellten für den osmanischen Hof eine große Gefahr dar, weil sie mit ihrem Verständnis in Bezug auf Geschlechtergleichheit und eine freiere individuelle Lebensweise, die sich u.a. in kreativer Gestaltung von Musik, Kunst und Literatur zeigte, der totalitären und autoritären osmanischen Staatsideologie widersprachen.<sup>558</sup> Der osmanische Staat basierte auf sehr viel Gewalt und Druck gegenüber der anatolischen Bevölkerung.<sup>559</sup> Um die Existenz des osmanischen Staates zu schützen und politische Interessen durchzusetzen, wurde der Dschihad-Gedanke des Islam gegen die Aleviten instrumentalisiert.

Das System des *devsirme*,<sup>560</sup> mit dem osmanische Sultane Kinder der nicht-muslimischen Bevölkerung aus Balkanländern zu ihrem Eigentum machten, um sie als Soldaten zu verwenden, wurde bereits dargelegt. Es stellt eine Form von Sklaverei dar. Weder die christliche Lehre noch die Lehren des Koran sind geeignet, Sklaverei zu rechtfertigen. Die Postulierung des eigenen Glaubens als die einzig richtige Lebensweise eröffnet aber die Möglichkeit einer Ungleichbehandlung von Menschen.

Sklaverei stellt Menschen in das bedingungslose Eigentum eines anderen Menschen.<sup>561</sup> *„Es ist die niedrigste und degradierendste Form menschlicher Abhängigkeit (...) eine Art sozialer Tod. Der Sklave ist bloßes Rechtsobjekt in fremder Art und kann wie eine bewegliche Ware zur beliebigen Verwendung erworben, ge- und missbraucht und abgestoßen werden“*<sup>562</sup>

---

<sup>552</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 172f

<sup>553</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 172; Bezirci 2003, S. 91; Aydin 1994, S. 206

<sup>554</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 202

<sup>555</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 202; Kongar 2005 S. 94f

<sup>556</sup> Vgl. Kongar 2001, S. 116 und 118 Ein wesentlicher Grund dafür wäre nach Kongar, dass das Staatsinteresse ist, die Bevölkerung mit der Wahrheit der historischen Prozesse nicht zu konfrontieren. So werden die nationalen und religiösen Ideologien geschützt.

<sup>557</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 198

<sup>558</sup> Vgl. Aydin 2005, S. 181

<sup>559</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 199

<sup>560</sup> Christliche Kinder aus Balkanländern für die osmanische Militär rekrutieren

<sup>561</sup> Vgl. Armanski 2001, S. 141

<sup>562</sup> Vgl. ebd.

Sklaverei gab es bereits lange vor der Entstehung des Christentums. Schätzungen zufolge bestand im 5. Jh. v. Chr. im klassischen Attika ein Viertel der Bevölkerung aus Sklaven. In römischen Landen war der Sklavenanteil sogar dreifach mehr als der Anteil freier Bürger.<sup>563</sup>

Sklaverei war somit lange Zeit selbstverständlicher Bestandteil der weltlichen Ordnung.<sup>564</sup> Im 10. Jh. sollen 15% der europäischen Bevölkerung aus Sklaven bestanden haben.<sup>565</sup> Der Sklavenhandel und die massenhafte Nutzung von Sklaven haben ab dem 15. Jh., nach der Eroberung der neuen Welt, quantitativ sprunghaft zugenommen.<sup>566</sup> Im 16. Jh. im Zuge der europäischen Kolonialisierung und dem massenhaften Bedarf an Arbeitsplätzen in der neuen Welt stieg die Zahl der aus Afrika nach Übersee verschifften Sklaven weiter an,<sup>567</sup> da die versklavten Indianer des Kontinents durch Überlastung, Verarmung, Elend, Gefecht und Seuchen starben.<sup>568</sup> Es wird geschätzt, dass in drei Jahrhunderten ca. 10-15 Millionen Afrikaner mit Schiffen auf den neuen Kontinent transportiert worden sind.<sup>569</sup>

Eine moralische Rechtfertigung von Sklaverei lässt sich weder aus dem Christentum noch aus dem Islam ableiten. Begründen lässt sich Sklaverei lediglich als „materielle Notwendigkeit“ aus Sicht derer, deren Wohlstand sich ohne Sklaven verringern würde. Inwieweit Sklaverei religiös durch den Gedanken des Prinzips des Gehorsams unter eine von Gott gegebene Ordnung „legitimiert“ wurde, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher untersucht werden. Festzuhalten ist aber, dass das Prinzip des religiösen Gehorsams gegenüber Gott immer dann besonders geeignet ist, einen Gehorsam unter eine gewaltsame weltliche Ordnung zu stützen, wenn ein religiöser Führungsanspruch sich mit einem weltlichen Machtanspruch paart.

### 2.3.2. Instrumentalisierung durch Auslegung und Deutung

Sowohl die christlichen Religionen als auch der Islam haben sich in der Geschichte nicht nur durch gewaltsame Missionierung, sondern auch durch caritative Hilfen und aufgrund ihrer religiösen Inhalte ausgebreitet.

Der Kerngedanke des Christentums ist die Nächstenliebe. Johannes schreibt: „Wenn jemand sagt: *„Ich liebe Gott!“*, aber er hasst seinen Bruder, ist er ein Lügner. Denn wer

---

<sup>563</sup> Vgl. Armanski 2001, S. 142

<sup>564</sup> Vgl. ebd.

<sup>565</sup> Vgl. ebd.

<sup>566</sup> Vgl. ebd.

<sup>567</sup> Vgl. ebd., S. 143

<sup>568</sup> Vgl. ebd., S. 144

<sup>569</sup> Vgl. ebd., S. 145



seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, kann Gott nicht lieben, den er nicht sieht“ (1 Joh 4,20).<sup>570</sup>

Islam bedeutet Frieden und lehnt Gewalt grundsätzlich ab. Über die Begrifflichkeit Dschihad wurde bereits gesprochen. Sie wird nicht zuletzt aufgrund des vielfältigen Missbrauchs dieses Begriffes auch in der abendländischen Kultur missverständlich aufgefasst. Im Koran lassen sich mehrere Regeln finden, die verlangen, dass die Muslime die Vielfalt von Stämmen und Völkern achten sollen, so z.B. im nachstehenden Zitat, das eine Aufforderung ist, andere Völker und Stämme „kennen zu lernen“, d.h. friedlich mit ihnen zu kommunizieren.

*„O ihr Menschen, Wir haben euch von einem Mann und Weib erschaffen und euch zu Völkern und Stämmen gemacht, dass ihr einander kennen möchtet.“<sup>571</sup>*

Auch erlaubt der Koran den Muslimen zwar, sich zu verteidigen - nicht aber angreifende Gewalt auszuüben. Öztürk<sup>572</sup> führt hierzu aus, dass der Koran verbiete, Krieg zu führen und andere Länder zu erobern. Nur zum eigenen Schutz, zur Verteidigung des eigenen Landes und der eigenen Familie dürfe man danach in den Krieg ziehen. Krieg ist damit durch den Koran nur erlaubt, wenn man angegriffen wird.<sup>573</sup> Dies belegen beispielsweise folgende Verse:

*„Aus diesem Grunde haben Wir den Kindern Israels verordnet, dass, wenn jemand einen Menschen tötet - es sei denn für (Mord) an einem andern oder für Gewalttat im Land<sup>574</sup> -, so soll es sein, als hätte er die ganze Menschheit getötet; und wenn jemand einem Menschen das Leben erhält, so soll es sein, als hätte er der ganzen Menschheit das Leben erhalten. Und Unsere Gesandten<sup>575</sup> kamen zu ihnen mit deutlichen Zeichen; dennoch, selbst nach diesem, begehen viele von ihnen Ausschreitungen im Land.“<sup>576</sup>*

*„Erlaubnis (sich zu verteidigen) ist denen gegeben, die bekämpft werden, weil ihnen Unrecht geschah - und Allah hat fürwahr die Macht, ihnen zu helfen -, jenen die schuldlos aus ihren Häusern vertrieben wurden, nur weil sie sprachen: unser Herr ist Allah.“*

Auch das Märtyrertum ist im Koran in diesem Sinne definiert. Es soll nur derjenige als Märtyrer gelten, der bei einem Angriff sich oder sein Land schützt und bei diesem Kampf

---

<sup>570</sup> Arinze 2002, S. 40

<sup>571</sup> Vgl. Der Koran 2003, S. 447; Kuran-i Kerim 1988, S. 516

<sup>572</sup> Vgl. Öztürk 2003, S. 297

<sup>573</sup> Vgl. ebd., S. 297

<sup>574</sup> Damit ist gemeint, dass Gewalt legitim sei, wenn man angegriffen wird.

<sup>575</sup> „Gesandte“ sind alle Propheten, die der Islam anerkennt, also von Adam bis Muhammad.

<sup>576</sup> Vgl. Der Koran 2003, S. 103; Kuran-i Kerim Sure 1988 S.112; Öztürk 1998a, S. 192; Köknel 2003, S. 55

fällt.<sup>577</sup> Auch Kökna<sup>578</sup> betont, dass die Lehre des Islam einen großen Wert auf ein friedliches Zusammenleben legt<sup>579</sup> und es wurden bereits in den Kapiteln 2.2.3.3.2. und 2.2.4. die friedlichen Botschaften des Sufismus ausgeführt.

Sowohl im Koran als auch in der Bibel gibt es jedoch zahlreiche Stellen, die sich eignen, gewalttätige Handlungen zu begründen. In Bezug auf diese Passagen von Bibel und Koran weisen Uhde<sup>580</sup>, Rohe<sup>581</sup> und Bischof-Köhler<sup>582</sup> häufig auf den genauen historischen und politischen Kontext der Botschaft hin und warnen davor, diese verallgemeinernd in den Vordergrund zu stellen. Auch sollten sie nicht auf einen sozialen Kontext zwischenmenschlicher Beziehung übertragen werden.<sup>583</sup>

Öztürk<sup>584</sup> vertritt, dass der Islam bereits unmittelbar nach dem Tod des Propheten Muhammad zu politischen Interessen instrumentalisiert worden ist, und unter heutigen christlichen Theologen wird niemand mehr die Kreuzzüge als Folge einer „richtigen“ Glaubensauffassung deuten.

Uhde<sup>585</sup> geht davon aus, dass Sprache letztlich nicht fähig ist, mental schwer vorstellbare Phänomene wie z.B. Religion zu erfassen; sie sei *„unfähig, vollkommenes Einsehen ihrer Inhalte zu vermitteln.“*<sup>586</sup> Deswegen verwenden Religionen *„Sprachbilder und Gleichnisse“*<sup>587</sup> und ihre Schriften bedürfen darum einer Auslegung.

Die Auslegungen und Interpretationen der christlichen Lehre wie auch des Islam sind vielgestaltig, was in beiden Religionen zu einer Aufspaltung in zahlreiche Konfessionen geführt hat. Sie unterliegen dem historischen Wandel und werden von dem jeweiligen „Zeitgeist“ beeinflusst.

Anliegen islamischer Institutionen und christlicher Kirchen war in politischer Hinsicht oftmals eine Einigung der Menschen eines Herrschaftsgebietes, nämlich des arabischen Raumes bzw. des Römischen Reiches zu erreichen und damit eine regionale Befriedung. Die Friedensbotschaften des Islam und die des Christentums erscheinen letztlich auch heute geeignet, Menschen in ihrem Streben nach einem friedlichen Miteinander zu unterstützen.

Es sind daher nicht religiöse Inhalte, die zu sog. Religionskriegen, zur Ausgrenzung oder Verfolgung religiöser Minderheiten oder zur Unterdrückung oder gar Ermordung bestimmter Menschen im Namen einer Religion führen.

---

<sup>577</sup> Vgl. Öztürk 2003, S. 307

<sup>578</sup> Vgl. Köknel 2003, S. 30

<sup>579</sup> Vgl. ebd.

<sup>580</sup> Uhde 2011

<sup>581</sup> Rohe 2011

<sup>582</sup> Bischof-Köhler 2006

<sup>583</sup> Vgl. Uhde 2011; Rohe 2011; Bischof-Köhler 2006

<sup>584</sup> Öztürk 1997

<sup>585</sup> Vgl. Uhde 2011, S. 108

<sup>586</sup> Vgl. ebd.

<sup>587</sup> Vgl. ebd.

Vielmehr spielen hierbei mehrere Aspekte eine Rolle:

Zum einen ist - wie in Kapitel 1.2.2.2. ausgeführt - auf die Bedeutung von Religionen bei der Schaffung einheitlicher kultureller Standards hinzuweisen. Die gemeinsame Religionszugehörigkeit einer Gemeinschaft von Menschen implementiert eine gemeinsame Ordnung und leistet damit in erster Linie einen Beitrag zum friedlichen Miteinander innerhalb einer Gemeinschaft, indem sie die Individuen auf ihre Werte verpflichtet und diese in Traditionen, Bräuchen und Ritualen pflegt und weitergibt. Religionen sind deshalb tief in den Wurzeln von Kulturen verankert.

Kant<sup>588</sup> weist in seinem Werk „Zum ewigen Frieden“ auf die friedensstiftenden Kräfte - aber auch auf die Gefahren des Missbrauchs von Religionen hin:

*„Sie (die Natur) bedient sich zweier Mittel, um die Völker von der Vermischung abzuhalten und sie abzusondern, der Verschiedenheit der Sprachen und Religionen, die zwar den Hang zum wechselseitigen Hasse und Vorwand zum Kriege bei sich führt, aber doch bei anwachsender Kultur und der allmählichen Annäherung der Menschen zu größerer Einstimmung in Prinzipien zum Einverständnisse in einen Frieden leitet, der nicht wie jener Despotismus (auf dem Kirchhofe der Freiheit) durch Schwächung aller Kräfte, sondern durch ihr Gleichgewicht im lebhaftesten Wetteifer derselben hervorgebracht und gesichert wird.“<sup>589</sup>*

Durch die starke einende Kraft, die Religionen entwickeln können, waren und sind sie geeignet, Macht zu entfalten und zu erhalten. Die Geschichte lehrt insoweit, dass diejenige Instanz, die eine Religion „beherrschen“ kann, auch die ihr angehörigen Menschen beherrscht. Eine fehlende Trennung zwischen politischer und religiöser Führerschaft hat - wie gezeigt - sowohl in der türkischen als auch in der mitteleuropäischen Geschichte zum Missbrauch von Religionen für gewaltsame Exzesse geführt. Die Deutungshoheit über religiöse Schriften und ihre Auslegung eröffnet der Instanz, die diese Deutungshoheit innehat, einen gewaltigen Spielraum zur Verfolgung beliebiger Interessen; insbesondere dann, wenn es gelingt, eine absolute und direkt von Gott gegebene Vorreiterstellung zu behaupten. Inwieweit religiöse Inhalte ausgelegt, gedeutet, verstanden und in einen Kontext eingeordnet werden können, hängt wesentlich von Bildung der betroffenen Personenkreise ab.

Kant<sup>590</sup> nennt in dem vorstehenden Zitat neben der Religion Sprache als bedeutendes kulturelles Merkmal. Da die Auslegung und Deutung von Inhalten durch Sprache

---

<sup>588</sup> Kant 1984

<sup>589</sup> Vgl. ebd., S. 32f

<sup>590</sup> ebd.

erfolgen<sup>591</sup> und Sprache und Bildung wiederum in engem Zusammenhang stehen, ist der Einfluss der Sprache als weiterer Aspekt auch im Hinblick auf die Instrumentalisierung zur Gewalt auszuführen.

Die Türken mussten im osmanischen Reich drei Sprachen beherrschen, ihr alltägliches und familiäres Leben waren bestimmt von der türkischen Sprache, ihr Glaube zunehmend durch die arabische Sprache und Kunst und Literatur bedienten sich oftmals der persischen Sprache<sup>592</sup>. Turan<sup>593</sup> geht davon aus, dass die Türken durch die Übernahme der persischen und arabischen Sprache ihre ursprüngliche kulturelle Identität verloren haben.<sup>594</sup>

Der Großteil der türkischen Bevölkerung in Anatolien bestand bis zum Ende des Osmanischen Reiches aus Analphabeten. Wie in Kapitel 2.2.2.4. ausgeführt, hatte die einfache Bevölkerung im osmanischen Reich keinen Zugang zu Bildung, weil der Großteil der Bevölkerung in großer Armut lebte und einen alltäglich mühevollen Überlebenskampf zu bestehen hatte. Die Mehrheit der türkischen Bevölkerung in Anatolien konnte vom 11. Jh. bis 1928 (Übernahme der Lateinschrift) individuell und persönlich den Koran nicht verstehen und reflektieren. Erst durch die Eigeninitiative von Mustafa Kemal war der Koran in die türkische Sprache übersetzt worden.<sup>595</sup> Die Möglichkeit, die eigene Religion mit eigener Sprache zu lesen und zu verstehen, hat der Großteil der türkischen Bevölkerung daher erst seit 90 Jahren in ihrer 1000-1300 jährigen islamischen Prägung. Die Schichten, die Zugang zu den Bildungsinstituten hatten, erlernten die arabische Schriftsprache in erster Linie als Sprache des Korans, dessen Deutung und Auslegung den zuständigen Autoritäten vorbehalten war. Für die türkische Bevölkerung war es zudem schwierig, zum einen die arabische Koransprache zu lernen, zum anderen aber die verbale türkische Sprache zu behalten. Dies verursachte kulturelle Konflikte, und eine kulturelle Spaltung in der Bevölkerung. Da die arabische Sprache ohne Bedeutungslehre gelehrt wurde, wussten viele Türken nicht, welche oder wie viele Bedeutungen erlernte Wörter aus dem Arabischen hatten.<sup>596</sup> Sie waren auf die Auslegung des Korans angewiesen und konnten vorgegebenen Auslegungen aus eigenen Überlegungen nichts entgegensetzen.

Dadurch, dass religiöse Inhalte in einer fremden Sprache vermittelt wurden, war die Möglichkeit des Verstehens und der Reflexion des Erlernten beträchtlich eingeschränkt, da das Beherrschen von Sprache unumgänglich ist, um ihre Deutungsinhalte zu verstehen - oder vielmehr, da wie in Kapitel 1.1.2.3. ausgeführt, Sprache die Bedeutung

---

<sup>591</sup> Vgl. Kap. 1.1.2.2. u. 1.1.2.3.

<sup>592</sup> Vgl. Turan 2005, S. 63

<sup>593</sup> Vgl. ebd.

<sup>594</sup> Vgl. ebd.

<sup>595</sup> Vgl. Öztürk 1998b, S. 179

<sup>596</sup> Vgl. Kongar 2005, S. 100

von Dingen und Sachverhalten erst einheitlich festlegt, führt die Etablierung einer „Fremdsprache“ als Sprache für religiöse und rechtliche Angelegenheiten zur Etablierung eines Herrschaftsmonopols derjenigen, die dieser Sprache mächtig sind. So die arabische Sprache im osmanischen Reich und so auch über Jahrhunderte die lateinische Sprache im Christentum.

Bildung im Sinne eines Erlernens von Fähigkeiten der Reflexion, des Hinterfragens und eines steten Abgleichens der erlernten Inhalte mit dem eigenen Gewissen, kann nur gelingen, wenn Gewissensfreiheit zugelassen wird. Eine strenge Auslegung religiöser Inhalte im Sinne eines Glaubens dessen, „was man gesagt bekommt“, ist damit stets eine Unterdrückung wirklicher individueller Bildung. Sie ging im osmanischen Reich einher mit Unterdrückung von Sprache, von materieller Entwicklung in Bezug auf industrielle Produktion und hat daher in erheblichem Maße dazu beigetragen, dass das strukturell gewalttätige Regime der Osmanen sich über 600 Jahre verfestigen konnte, sowie dazu, dass z.B. das grausame Vorgehen gegen die alevitische Bevölkerung als ebenso „gottgewollt“ legitimiert werden konnte, wie Kreuzzüge in der christlichen Religionsgeschichte.

Damit wird die elementare Bedeutung von Bildung in Form von Reflexion deutlich und die Bedeutung des Bildungsauftrages der Pädagogik für die Etablierung einer friedvollen Menschheitsentwicklung unübersehbar.

### **2.3.3. Aspekte von struktureller Gewalt und Instrumentalisierung heute**

Auch im Zeitalter der Globalisierung, der weltweiten Informationsvernetzung und eines immer breiteren Zugangs der Menschen zu Information und Bildung scheinen die Gefahren der Instrumentalisierung von Sprache, Religionen und anderer kultureller Merkmale nicht überwunden. Eine eingehende Untersuchung der Zusammenhänge globaler Machtverhältnisse und ihrer Aufrechterhaltung durch Instrumentalisierung von kulturellen Identifikationsmerkmalen wäre ein interessanter Untersuchungsgegenstand für eine eigenständige Arbeit. Hier sollen nur kurz einige Aspekte angesprochen werden, die in der interkulturellen Pädagogik heute berücksichtigt werden müssen, um eine interkulturelle Verständigung zu erleichtern.

Terrorismus, der unter der Fahne eines Dschihad Verbrechen begeht, kann als Fortsetzung der dargelegten historischen Entwicklung der Instrumentalisierung des Islam gesehen werden, denen mit Aufklärung und Bildung, sowie durch eine Betonung der friedfertigen Auslegung der Religion Islam begegnet werden kann und muss.

Es ist jedoch auch unübersehbar, dass Ursachen dieser kriminellen Handlungsweisen auch in einer durch die zunehmende Globalisierung offensichtlich gewordenen

Ungerechtigkeit in Bezug auf Chancengleichheit, Ressourcen- und Machtverteilung zwischen Ländern und Kulturen zu suchen sind.

In der Gegenwart konsumieren die hochindustrialisierten Länder ca. 80 Prozent der gesamten Schätze der Zivilisation, während die restlichen 20 Prozent für den Rest der Menschheit zur Verfügung bleiben. Armanski,<sup>597</sup> behauptet, dass die Kreuzzüge im Laufe der Geschichte die Ideologie der europäischen Politik bestimmt haben, und hält den modernen Rassismus noch stets für die Folge lang anhaltender Herren-Sklaven-Beziehungen.<sup>598</sup>

Er führt Beispiele an, die von der Kolonialisierung bis hin zum Nationalsozialismus reichen<sup>599</sup> und weist in diesem Zusammenhang auf die gewalttätigen Denkweisen hin, die sich bis in die Gegenwart in Europa und in den USA ideologisch vertieft und vermehrt haben.<sup>600</sup>

Auch die westeuropäische Kultur, die seit dem 18./19. Jh. mit einem Siegeszug der überlegenen industriellen Produktion und damit einhergehend durch wirtschaftliche und waffentechnische Überlegenheit<sup>601</sup> anders strukturierten Kulturen mehr oder minder gewalttätig die Existenzgrundlage entzogen hat und sich heute durch ein immer weiteres Bestreben nach Expansion und Wachstum zu einem wesentlichen globalen Risikofaktor für den Bestand des weltweiten Ökosystems entwickelt hat, bedient sich bis heute der Instrumentalisierung kultureller Merkmale, wie z.B. anhand der in Kapitel 1.2.4.4. zitierten Rede des ehemaligen Präsidenten George W. Bush dargelegt, einer vermeintlichen religiösen Gegnerschaft oder wie von dem italienischen Staatschef ergänzt, einer vorgeblichen kulturellen Überlegenheit der sog. Westlichen Zivilisation.

Ogleich die westeuropäische Kultur einerseits als Wiege der individuellen Menschen- und Freiheitsrechte gesehen werden kann, die eine wichtige ethische Basis jeglichen pädagogischen Handelns darstellen, scheint sie Gefahr zu laufen, den Gedanken der Unverletzlichkeit menschlicher Würde und der Entfaltungsfreiheit in zunehmendem Maße der Freiheit des wirtschaftlichen Profitstrebens zu opfern. Die ethische Berechtigung der westlichen Zivilisation, ihre wirtschaftliche und militärische Vormachtstellung weltweit zu behaupten, wird innerkulturell letztlich kaum hinterfragt und die Sicherung des freien Zugangs zu Rohstoffen und Ressourcen sowie ungehinderter Handelswege, auf die die westeuropäisch geprägte Kultur des freien globalen Handels für ihre weitere Expansion angewiesen ist, scheinen inzwischen als Rechtfertigung für militärische Interventionen

---

<sup>597</sup> Armanski 2001

<sup>598</sup> Vgl. ebd., S. 158

<sup>599</sup> Vgl. ebd., S. 18

<sup>600</sup> Vgl. ebd., S. 31f

<sup>601</sup> Vgl. Warburg 2001, S. 191

mehr und mehr auszureichen und die zahlreichen Opfer solcher Kriege in "weniger entwickelten Gebieten" zu rechtfertigen.

Die durch die technische Entwicklung ermöglichte Abstrahierung gewalttätigen kriegerischen Handelns von dessen Folgen erleichtert den Menschen in den Industrienationen, die Folgen ihres Handelns aus ihrem Bewusstsein auszublenden. Der Einsatz von unbemannten Waffen und Lenkraketen, die nicht nur erlauben, ohne eigenes Verletzungsrisiko zu töten,<sup>602</sup> sondern vor allem auch zulassen, die Opfer nicht anschauen zu müssen, birgt die Gefahr, moderne Kriege zu Computerspielen zu verharmlosen und die darin getöteten Opfer zu bloßem Zahlenmaterial zu degradieren.

Eine Untersuchung moderner Kriegspropaganda, die sich heute vielfach derselben Werbestrategien wie kommerzielle Werbung bedient, sowie eine Untersuchung der Möglichkeiten der Pädagogik, dazu beizutragen, diese Strategien einer kritischen Reflexion zuzuführen, kann und soll im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

Dennoch sollte diese weite Themenfeld angesprochen werden, da die Fragen der gegenseitigen kulturellen Wertschätzung und des gegenseitigen Respekts des jeweils anderen kulturellen Hintergrundes eines anderen Menschen im Rahmen der interkulturellen Pädagogik einer großen Aufmerksamkeit bedarf. Da jedes Individuum von seiner Kultur geprägt wird, wirken sich die globalen und strukturellen interkulturellen Problematiken letztlich auch auf der individuellen Ebene aus und können Misstrauen, Angst und Aggression im Umgang mit Individuen aus anderen Kulturen begünstigen.

### **3. Kulturelle Gewaltfaktoren im türkischen Kontext am Beispiel von Familiengewalt**

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf kulturellhistorisch bedingte Faktoren von Gewalt, die sich in der vergleichenden Betrachtung der türkischen Kultur und des westeuropäischen Kulturkreises unterscheiden. Es sind daher viele Faktoren unberücksichtigt, die sowohl im westlichen Kontext als auch in der Türkei eine Rolle spielen, wenn man versucht, Ursachen von Gewalt zu benennen. So wird beispielsweise nicht auf alkoholbedingte und durch psychische Krankheit bedingte Gewalt eingegangen. Es wäre sicherlich sinnvoll, auch die Relation zwischen Kultur und psychischer Störung und dadurch bedingte Gewalterscheinungen zu untersuchen. Dieses Vorhaben könnte die Perspektive der Psychologie kulturellrelativistisch erweitern. Denn, immer wenn von psychischen Störungen die Rede ist, kann man den kulturellen Hintergrund der betroffenen Menschen schon deshalb nicht ausblenden, weil ein Definitionskriterium von Krankheit die Abweichung von der Normalität ist und das, was als normal anerkannt wird,

---

<sup>602</sup> Vgl. Warburg 2001, S. 194f

sich kulturell bedingt unterscheiden kann. Psychologie wird in der Türkei nach den Normen der abendländischen Wissenschaftskultur betrieben. Die Anregung des Verfassers der vorliegenden Arbeit an beide Kulturkreise ist, den kulturellen Aspekt bei den wissenschaftlichen Untersuchungen differenziert wahrzunehmen und die wissenschaftliche Herangehensweise dementsprechend zu gestalten. Denn, nicht alles was die westliche Wissenschaft hervorgebracht hat, ist gleichermaßen auf alle Kulturen übertragbar. Daher wird vor allem an die sozial- und geisteswissenschaftlich arbeitenden Institutionen in der Türkei appelliert, Wissenschaft nicht nur an die westlichen wissenschaftlichen Normen angepasst zu betreiben, sondern auch eigene Paradigmen zu finden, wenn historische, kulturelle und gesellschaftliche Prozesse zu einer anderen Bedürfnislage der türkischen Bevölkerung geführt haben, als diese in Westeuropa beobachtet werden kann. Zugleich ist von der abendländischen Wissenschaft und Kultur zu fordern, dem Ethnozentrismus entgegenzuwirken, indem kulturellhistorische Prozesse anderer Kulturen wahrgenommen und berücksichtigt werden.

Das wesentliche Ziel der folgenden Kapitel ist es, gestützt auf die Ansicht von Bandura<sup>603</sup> die Bedeutung des erlernten aggressiven Verhaltens herauszustellen und davon ausgehend auf die von der Kultur übernommenen Geschlechterrollen hinzuweisen.

Im Folgenden werden die von der türkischen Gesellschaft erwarteten Geschlechterrollen, die im Rahmen des Sozialisationsprozesses türkischer Kinder und Jugendlicher anerzogen werden, beleuchtet. Diese werden folglich als kulturabhängig und damit auch als veränderbar angenommen.<sup>604</sup>

Kulturelle Erziehungsansätze werden innerhalb des Sozialisationsprozesses als prägende Instanz betrachtet, weil mit ihnen bestimmte Erwartungen an ein geschlechtsspezifisches Rollenverhalten verbunden sind. Kulturvergleichende Forschungen von Barry<sup>605</sup> und seinen Mitarbeitern über geschlechtsspezifische Erziehungsziele haben nämlich gezeigt, dass von Mädchen Fürsorglichkeit und Verantwortungsbewusstsein und von Jungen Leistung und Selbstvertrauen erwartet wird.<sup>606</sup> Dieses Ergebnis bestätigt sich auch anhand der geschlechtsspezifischen Erziehungsziele im Zusammenhang mit der türkischen Kultur, wie im Folgenden zu sehen sein wird.

Das Augenmerk bei der Erörterung der Sozialisationsbedingungen türkischer Kinder und Jugendlicher liegt dabei insbesondere auf dem Erziehungsverhalten der türkischen Eltern. Damit ist auch ein Vergleich der Erziehungspraktiken türkischer Eltern in der Türkei und in Deutschland verbunden, dessen Ziel es ist, auf das ähnliche Erziehungsverhalten der türkischen Eltern in der Türkei und in Deutschland hinzuweisen. Das wiederum kann mit

---

<sup>603</sup> Bandura 1962, 1963, 1965, 1973 und 1976

<sup>604</sup> Vgl. Mead 1935, S. 280 zitiert nach Bischof-Köhler 2006, S. 156

<sup>605</sup> Barry et al. 1957 zitiert nach Bischof-Köhler 2006, S. 155

<sup>606</sup> Bischof-Köhler 2006, S. 155



der türkischen Kultur bzw. mit den von ihr für die Gesellschaft vorgegebenen Werte und Normen in Verbindung gebracht werden.

### **3.1. Die Relation zwischen Sozialisationsbedingungen und Gewalt**

Als Sozialisation wird die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen im sozialen und kulturellen Kontext beschrieben,<sup>607</sup> in deren Verlauf der Mensch Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen ausbildet.<sup>608</sup> Dieser lebenslange Prozess, in dem der Mensch von Geburt an kulturelle Werte und Normen erlernt, wird als Enkulturation bezeichnet.<sup>609</sup> Die Kindheit gilt dabei als wichtigste Phase,<sup>610</sup> auf die die erziehenden Eltern einen sehr starken Einfluss nehmen. Sozialisationsbedingungen werden von der Kultur geprägt, indem beispielsweise Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen anhand der von der Kultur und Gesellschaft vorgegebenen Werte und Normen bewertet, anerkannt oder abgelehnt werden. In der primären Sozialisationsphase üben diesen Einfluss vorrangig die Eltern auf ihre Kinder aus. Dementsprechend besitzt die familiäre Sozialisation für die vorliegende Arbeit einen besonderen Stellenwert, weil in der Kindheit der Grundstein für die Akzeptanz gewaltsamer oder friedlicher Verhaltensmuster im Umgang mit anderen Menschen gelegt wird.<sup>611</sup> Dabei werden in der vorliegenden Arbeit die Eltern als diejenigen betrachtet, die die kulturellen Normen als erste an die Kinder weitergeben. Individuelle Einflussfaktoren, die das Erziehungsverhalten von Eltern auch unabhängig von kulturellen Vorgaben ebenfalls enthält, bleiben in dieser Betrachtung ausgeklammert. Die kulturell und gesellschaftlich vorgegebenen Normen bewerten im moralischen Kontext, welches Verhalten als richtig und welches als falsch angesehen wird.<sup>612</sup> Solange sich der Mensch nach einem als richtig geltenden Verhalten orientiert, sichert er seinen Platz im sozialen Umfeld. Unter diesem Gesichtspunkt lässt sich Kultur als soziale Existenzgrundlage beschreiben.

Der Mensch kann zum einen zu gewalttätigem Verhalten neigen, wenn er in der Gesellschaft sozial nicht akzeptiert wird.<sup>613</sup> Denn, wenn Individuen keine gesellschaftliche Akzeptanz, keine Anerkennung, keine Liebe, kein Respekt von ihrem sozialen Umfeld bekommen, neigen sie dazu, gewalttätig zu handeln,<sup>614</sup> da sie auf diesem Weg Aufmerksamkeit und Anerkennung suchen. Gewalt von Jugendlichen oder jungen

---

<sup>607</sup> Vgl. Hurrelmann 2006, S. 14

<sup>608</sup> Vgl. ebd., S. 25f

<sup>609</sup> Vgl. Haller 2005, S. 121

<sup>610</sup> Vgl. ebd., S. 123

<sup>611</sup> Vgl. Struck 1994, S. 23

<sup>612</sup> Vgl. Haller 2005, S. 121

<sup>613</sup> Vgl. Keupp 2009

<sup>614</sup> Vgl. Köknel 2000, S. 39

Erwachsenen kann in der Gegenwart in vielen Kulturen darauf zurückgeführt werden, dass diese „in einer unübersichtlichen, vieldeutigen und unbestimmten postmodernen Welt“<sup>615</sup> nur unzureichend wahrgenommen werden und zu Gewalt greifen, um in der Öffentlichkeit die Aufmerksamkeit zu erreichen.<sup>616</sup>

Es gibt eine Vielzahl verschiedener Faktoren für fehlende gesellschaftliche Akzeptanz und Anerkennung, wie beispielsweise Armut, schlechte schulische Leistung des Kindes, wenig Förderung des Kindes, sodass es kaum die Möglichkeit hat, die sozialen Kontakte aufzubauen.<sup>617</sup>

Ein Individuum kann aber auch gerade aufgrund der kulturell bestehenden Akzeptanz gewisser Formen von Gewalt diese erlernen und tradieren.

Das Individuum passt sich in dem Fall durch sein gewalttätiges Verhalten an die kulturellgesellschaftlichen Anforderungen an. Er erfüllt die kulturellgesellschaftlichen Wünsche, Erwartungen, übernimmt beispielsweise gewalttätige Handlungsweisen, die im Patriarchat angelegt sind und handelt dementsprechend. Ein patriarchal geprägter Familienvater kann u. U. körperliche Gewalt anwenden, weil dies für ihn die plausibelste Lösungsstruktur eines Konfliktes ist. In dem Zusammenhang ist im Sinne von Keupp<sup>618</sup> von der Unterdrückung des Individuums bei der Konstruktion seiner Identität zu sprechen, da eine kulturell vorgegebene Rolle und das damit verbundene Verhalten übernommen wird, ohne dass die Wirkungen dieser Handlungsweisen reflektiert und hinterfragt werden. Gesellschaftlich anerkannte Formen der Gewalt beginnen zumeist bereits in der Kindheit.<sup>619</sup> Der Mensch braucht Sicherheit für sein Verhalten in der Gesellschaft.<sup>620</sup> Die sicheren Verhaltensweisen werden durch Regeln und Normen primär von den Eltern und im weiteren Lebenslauf durch pädagogische und nicht-pädagogische Akteure, die in Kontakt mit dem Individuum treten, übertragen.<sup>621</sup> Intention des (elterlichen) kulturellen Übertragungsmechanismus ist es, dem Menschen in der Gesellschaft soziale Überlebensfähigkeit zu verleihen, damit er von der Gesellschaft akzeptiert wird.<sup>622</sup> Die soziale Existenz in der Gesellschaft kann daher über Gewalt hergestellt werden, wenn das im Sozialisationskonzept der jeweiligen Kultur so erlernt wird. In diesem Sinn kann die Kultur - wie bereits angesprochen<sup>623</sup> - Gewalt fördernde Indikatoren in ihrem Handlungsrepertoire haben, sei es bei der Kindererziehung, bei der Cliquenbildung oder in Paarbeziehungen. Zwischen dem Entstehen gewaltsamer Handlungsweisen und

---

<sup>615</sup> Vgl. Keupp 2009, S. 36-39

<sup>616</sup> Vgl. ebd.

<sup>617</sup> Vgl. Sonnenmoser 2005, S. 14

<sup>618</sup> Keupp 1999 et al.; Keupp et al. 2008

<sup>619</sup> Vgl. Struck 1994, S. 23

<sup>620</sup> Vgl. Nicklas 1991, S. 126, 127

<sup>621</sup> Vgl. ebd., S. 126

<sup>622</sup> Vgl. Haller 2005, S. 121

<sup>623</sup> Vgl. Kap 1.2.

kulturell geprägten Erziehungszielen der Eltern besteht daher häufig ein enger Zusammenhang. So weist beispielsweise Struck<sup>624</sup> darauf hin, dass durch einen frauenfeindlichen Erziehungsstil nicht nur das Macho-Verhalten bei Jungen gefördert, sondern auch die Sozialkompetenz der Kinder überfordert wird<sup>625</sup>, was sich wiederum auf die Aggressivität auswirken kann. Eine konkretisierende Darstellung und Ausführung dieser Thematik findet in Kapitel 3.5. statt.

Es wird in dieser Arbeit die ethische Reflexion der Kultur als eine bedeutende Zielsetzung pädagogischen Handelns stark betont, weil gerade der Aspekt der Gewaltsamkeit menschlicher Verhaltensweisen nur in der komplexen Betrachtung individueller und kultureller Faktoren erfasst werden kann und insbesondere, weil die Aufklärung der Gesellschaft durch Bildung und Reflektion der kulturell vorgegebenen Handlungsmuster dazu beitragen kann, gesellschaftlich akzeptierte Gewaltformen zu erkennen und individuell abzulehnen. Es ist eine wichtige pädagogische Aufgabe, die hierfür notwendigen Reflexions-Prozesse zu fördern.

### **3.2. Identitätsbegriff im türkischen Kulturkontext**

Bereits in Kapitel 2.1. wurde darauf hingewiesen, dass ein auffälliger Unterschied zwischen dem westeuropäischen und dem islamisch-orientalischen Kulturbegriff besteht, da die westeuropäische Kultur damit in erster Linie kulturelle „Produkte“ in der Kunst und Wissenschaft meint, während die orientalistisch-islamische Begrifflichkeit stärker auf das soziale Umfeld abzielt. Parallel zu dieser unterschiedlichen Betrachtungsweise von Kultur hat auch der Begriff der Identität unterschiedliche Ausprägungen in den jeweiligen kulturellen Kontexten. Sowohl das umgangssprachliche als auch das wissenschaftliche Verständnis von Identität kann im türkischen Kulturkontext daher nicht mit dem von Keupp<sup>626</sup> gleichgesetzt werden, da die Individualität, die es ausdrückt, nicht im gleichen Maße ausgeprägt ist. Die Frage nach Identität im türkischen Kulturkontext wird in der Regel anhand formaler Kriterien beantwortet und nicht mit der inneren, individuellen Entwicklungen der Persönlichkeit in Zusammenhang gebracht. Identität im türkischen Kulturkontext bezieht sich auf Fragen, wie: „*Wer sind Sie?*“<sup>627</sup> oder „*Woher kommen Sie?*“<sup>628</sup> im Sinne von Fragen nach den Personalien. Als ein Ergebnis der türkischsprachigen Literaturrecherche ist festzustellen, dass sich als Maßstab zur Klärung der Identitätsfrage daher lediglich praktische Faktoren wie z.B. der Ausweis, der Pass, der Führerschein, die Vereinsmitgliedschaften etc. finden lassen. Politisch-national

---

<sup>624</sup> Struck 1994

<sup>625</sup> Vgl. Struck 1994, S. 31

<sup>626</sup> Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

<sup>627</sup> Vgl. Güvenc 1993, S. 3

<sup>628</sup> Vgl. ebd.

vorgegebene offizielle Dokumente, Berufsfelder und sozialpolitische Aktivitäten spielen bei der Definition von Identität im türkischen Kulturkontext die wesentliche Rolle.<sup>629</sup> Der Begriff der Identität im türkischen Kulturkontext steht damit viel stärker als in Westeuropa in unmittelbarem Zusammenhang mit der sozialen Stellung, der beruflichen Rolle, also letztlich mit Faktoren, wie der Mensch sich in sein Umfeld anhand äußerer Kriterien einordnet. Diese Art der Definition von Identität wird nach Haller<sup>630</sup> als persönliche Identität bezeichnet. Damit sind die biographischen Merkmale, wie beispielsweise Name, Adresse, Lebenslauf etc. gemeint.<sup>631</sup> Identität als soziale Konstruktion des Individuums, wie Keupp<sup>632</sup> sie versteht, ist in der türkisch-wissenschaftlichen Literatur nicht zu finden. Keupp<sup>633</sup> weist - bezogen auf Deutschland - im Jahr 1999 auf die globalen, ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten 30 Jahren hin und folgert daraus, dass sich die traditionellen Identitätsschemata verändert haben.<sup>634</sup> Beck<sup>635</sup> beschreibt diese Veränderungen als soziale und kulturelle Revolution, in der sich die bekannten sozialen Kategorien wie beispielsweise Klasse, Schicht, Beruf, Geschlechterrollen etc. aufgelöst und pluralisiert haben. Einfache Erklärungen auf die Fragen, wer man ist, lassen sich zunehmend schwierig beantworten. Im Zuge der globalen, ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen haben sich die traditionellen Identitätsschemata verändert. Die Fragen „Wer bin ich?“ oder „Wer bist du?“ haben sich in den letzten 30 Jahren gewandelt. Es gab einen zunehmenden Widerstand gegen einheitliche Identitätsmuster<sup>636</sup> und es besteht eine starke Betonung der Individualität. Die von Keupp<sup>637</sup> und Beck<sup>638</sup> beschriebene industrielle Gesellschaft und den dadurch bedingten Wandel hat die Türkei in ihrer Geschichte nicht erlebt.<sup>639</sup> Die von Keupp<sup>640</sup> aufgeworfene Frage nach der Identität ist ein Ergebnis der kulturellgesellschaftlichen Entwicklung innerhalb der Industriegesellschaften. Demzufolge unterscheiden sich das kulturellgesellschaftliche und wissenschaftliche Verständnis der Frage nach der Identität im türkischen und abendländischen Kontext grundlegend. Die von Keupp<sup>641</sup> beschriebene Identitätsarbeit im Sinne einer ständigen Reflexion seiner Umwelt findet zwar auch im türkischen Kulturkontext statt, allerdings scheinen hier die

---

<sup>629</sup> Vgl. ebd., S. 4

<sup>630</sup> Haller 2005

<sup>631</sup> Vgl. Haller 2005, S. 93

<sup>632</sup> Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

<sup>633</sup> Keupp et al. 1999

<sup>634</sup> Vgl. Keupp et al. 1999

<sup>635</sup> Beck 1986

<sup>636</sup> Vgl. Keupp et al. 1999

<sup>637</sup> ebd.

<sup>638</sup> Beck 1986

<sup>639</sup> Vgl. Kongar 2005; Kongar 2006; Kongar 2008; Ates 2001; Güvenc 1993

<sup>640</sup> Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

<sup>641</sup> ebd.

Grenzen für das Individuum (noch)<sup>642</sup> sehr viel enger und die Spielräume des Individuums (noch)<sup>643</sup> sehr viel kleiner zu sein, was sich durch die unterschiedlichen kulturellhistorischen Entwicklungen erklären lässt.

Bei der Frage nach der Identität spielen zudem das Kennen und Verstehen der kulturellgesellschaftlichen Geschichte eine große Rolle.

Bis zur Gründung der Türkischen Republik 1923 gab es in der türkischen Geschichte jedoch nichts Geschriebenes über türkische Kultur und Geschichte, das von der türkischen Bevölkerung gelesen und verstanden werden konnte.<sup>644</sup> Daher ist die Frage nach der Identität im türkischen Kulturkontext stark von dem politischen Charakter der Türkischen Republik bzw. der kemalistischen Demokratie geprägt. Denn erst durch die Gründung der Türkischen Republik erhielt die türkische Bevölkerung die Möglichkeit, durch Förderung von Bildung zu lesen und Bildungsinhalte kennen zu lernen.

Als Besonderheit kommt hinzu, dass die Einordnung der türkischen Kultur durch eine ganze Reihe offener Fragen erschwert wird, wie z.B. die Zugehörigkeit der Türkei zu Asien oder Europa, zum Islam oder zum Säkularismus, zur osmanischen Geschichte oder zum Kemalismus, zur Moderne oder zur Tradition.<sup>645</sup> Die türkische Gesellschaft hat jahrhundertlang Wissenslücken in Bezug auf die eigene kulturelle Zuordnung, und die Menschen tun sich daher schwer, eine Ausgangsbasis für ihre Identitätsarbeit zu definieren. Möglicherweise liegt auch darin, dass die Menschen in der Türkei ihre kollektive kulturelle Zugehörigkeit in vielerlei Hinsicht erst klären müssen, ein Grund dafür, dass Individuen im türkischen Kulturkontext dem gemeinschaftlichen, kollektiven Miteinander den höheren Stellenwert beimessen, als der individualisierten Unterscheidung ihrer eigenen Identität von der Gruppe.

### **3.3. Geschlechterverhältnisse und geschlechtliche Identität**

Der Begriff Identität wird weiterhin im Sinne von Keupp<sup>646</sup> als sich stets veränderndes Ergebnis eines Aushandlungsprozesses des Menschen zwischen Innen- und Außenwelt verwendet.<sup>647</sup> Einen wesentlichen Anteil an der Identitätskonstruktion eines Individuums hat die soziale geschlechtsspezifische Rolle, also die Gender-Rolle des Individuums. Der

---

<sup>642</sup> Mit „noch“ soll angedeutet werden, dass der Verfasser davon ausgeht, dass die türkische Gesellschaft in einer Annäherung an die westeuropäische Kultur begriffen ist und die Unterschiede in der Identitätswahrnehmung dabei sind, sich zu verringern

<sup>643</sup> Siehe oben

<sup>644</sup> Vgl. Güvenc 1993, S. 12

<sup>645</sup> Vgl. ebd., S. 21

<sup>646</sup> Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

<sup>647</sup> Vgl. ebd.

Begriff Gender bezieht sich dabei auf die soziale Konstruktion der Geschlechterverhältnisse. Die Ausprägung der Gender-Rollen ist kulturabhängig, da in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Rollenmuster für Männer und Frauen, Jungen und Mädchen vorgeben und damit die Identitätsbildung maßgeblich beeinflussen.<sup>648</sup> Im Folgenden werden die kulturellgesellschaftlichen Einflussfaktoren auf die geschlechtliche Identität erörtert.

Die Trennung in Jungen und Mädchen ist in allen Kulturen bekannt.<sup>649</sup> Ihre spezifischen Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen werden durch Sozialisationsprozesse erlernt und geformt.<sup>650</sup> Vor allem in der familiären Sozialisation werden Jungen und Mädchen nach kulturellgesellschaftlich geschlechtsbezogenen Normvorstellungen erzogen<sup>651</sup> und erlernen die geschlechtsspezifischen sozialen Rollen, die je nach Kultur und Gesellschaft unterschiedlich sind.<sup>652</sup> Beispielsweise wird in mediterranen Gesellschaften die Jungfräulichkeit der Frau bis zur Ehe verlangt. Ein Verstoß gegen diese gesellschaftliche Forderung führt zum Verlust des ehrenhaften Rufes eines Mädchens und seiner Familie. Dementgegen wird das Erleben vorehelicher Sexualität in Papua- Neuguinea als wünschenswerte Vorbereitung für eine spätere Ehe gesehen.<sup>653</sup>

Die geschlechtsbezogenen Normvorstellungen und daraus folgend die geschlechtsspezifische Zuteilung der Zuschreibungen von Eigenschaften und Verhaltensregeln sind ein kulturellgesellschaftliches und historisches Phänomen, das im Laufe kulturellgesellschaftlicher Entwicklungsprozesse Männern häufig Macht, Dominanz und Freiheit in der Öffentlichkeit, Frauen hingegen Unterordnung und Privatheit zugeschrieben hat.<sup>654</sup> Geschlechterrollen sind *„kulturabhängig und infolgedessen beliebig veränderbar“*.<sup>655</sup> Wenn Kulturen sich verändern, wandeln sich dementsprechend die geschlechtsspezifischen Normvorstellungen, in deren Rahmen dem Subjekt Grundgerüste für neue Identitätskonstruktionen angeboten werden. Das gesellschaftlich erwartete Verhältnis zwischen Mann und Frau beschränkt sich dabei nicht auf Sexualität, sondern umfasst eine Vielfalt von Verhaltensweisen bis hin zu alltäglichen Aufgaben, wie beispielsweise die häusliche und außerhäusliche Arbeitsaufteilung und die Kindeserziehung.

Zwischen Anpassung an die geschlechtsbezogenen Normvorstellungen und gesellschaftlicher Akzeptanz besteht ein enger Zusammenhang. Das Ablehnen oder

---

<sup>648</sup> Vgl. Mead 1935, S. 280 zitiert nach Bischof-Köhler 2006, S. 156

<sup>649</sup> Vgl. Haller 2005, S. 101 und Bischof-Köhler 2006, S. 154

<sup>650</sup> Vgl. Hurrelmann 2006, S. 25f

<sup>651</sup> Vgl. Haller 2005, S. 101

<sup>652</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 24; Haller 2005, S. 101

<sup>653</sup> Vgl. Haller 2005, S. 105

<sup>654</sup> Vgl. ebd., 101

<sup>655</sup> Vgl. Mead 1935, S. 280 zitiert nach Bischof-Köhler 2006, S. 156

Ablegen geschlechtsbezogener Normvorstellungen kann in bestimmten Kulturen drastische Folgen für die Menschen nach sich ziehen. Beispielsweise darf sich eine Ehefrau in der türkischen Kultur trotz der Unzufriedenheit in ihrem Eheleben von ihrem Ehemann nicht trennen, selbst wenn sie Gewalt erlebt. In der Regel hätte die Ehefrau keinen Zufluchtsort, in dem sie dauerhaft geschützt wird und sie keine Gefahr, ihre Kinder nicht mehr sehen zu dürfen. Weder eine Infrastruktur wie beispielsweise Frauenhäuser noch das Elternhaus der Frau können sie daher auf Dauer schützen. Die Ehefrau ist daher faktisch dazu gezwungen, sich in einer von Männern dominierten Gesellschaft mit ihren Lebensumständen abzufinden. Der kulturellgesellschaftliche Druck ist in diesem Fall enorm groß. Die hilfeleistenden Eltern der Frau und der verlassene Ehemann werden kulturellgesellschaftlich vom sozialen Umfeld unter Druck gesetzt. Um die Anerkennung und die Akzeptanz des sozialen Umfeldes wieder herzustellen, wird der Mann oftmals auch gegen den Willen seiner Ehefrau die kulturellgesellschaftlich gewünschte Ordnung der Familie wieder herstellen. Wenn nicht, kann die Situation auch für ihn eine soziale Ächtung zur Folge haben, die ähnlich schwer wie ein Verbrechen wiegt.<sup>656</sup>

Geschlechterverhältnisse hängen stark mit der religiösen und politischen Einstellung einer Gesellschaft zusammen. Sowohl das Christentum als auch islamische Religionsführer haben zahlreiche Regeln für das Verhältnis zwischen Männern und Frauen hervorgebracht. So ist die Ehe im Christentum ein Sakrament, das irdisch nicht wieder auflösbar ist, Frauen ist es in der katholischen Konfession untersagt, Priester zu werden und voreheliche sexuelle Beziehungen gelten nach wie vor als „sündhaft“. Ähnliche Normvorstellungen existieren in der islamischen Kultur, wobei der Mann in vielen Konfessionen noch deutlich mehr Rechte hat. Es steht lediglich dem Mann zu, die Ehe aufzulösen. Vor- und außerehelicher Sex ist sowohl dem Mann als auch der Frau untersagt. Im Vergleich zum katholisch-christlichen Glauben dürfen bzw. sollen die Priester im islamischen Glauben eine Familie gründen.

Der Mann ist im islamischen Glauben grundsätzlich verpflichtet, die Ordnung der Familie zu wahren. Er ist zum Schutz der Frauen verpflichtet und soll beispielsweise eine Frau, deren Ehemann gestorben ist, in seinen Schutz nehmen, indem er sie zu seiner Ehefrau macht. Der Mann kann seine Familie - je nach seiner wirtschaftlichen Lage - auf bis zu vier Ehefrauen erweitern. Im kulturellhistorischen Kontext sind diese Regelungen dadurch verständlich, dass die Sicherheit einer Frau in der Zeit der Entstehung und ersten Verbreitung des Islams nur durch den Mann sichergestellt werden konnte.

Öztürk<sup>657</sup> führt aus, dass die Frauen im Islam grundsätzlich die gleichen Rechte hätten wie die Männer. Er meint, dass es im Islam für Frauen keine untergeordnete Rolle gibt

---

<sup>656</sup> Vgl. Aktas 2006

<sup>657</sup> Öztürk 2011

und weist auf die starre Traditionsgebundenheit des Patriarchats hin, das den Männern im Laufe der Zivilisationsgeschichte Macht über die Frauen zugeschrieben habe.

Im alt-türkischen Schamanismusverständnis legte man großen Wert auf Geschlechtergleichheit. So berichten die historischen Quellen von politisch emanzipierten Ehefrauen türkischer Stammesführer, die ein Mitspracherecht hatten, Seite an Seite mit ihren Männern kämpften und das Volk mitregierten. Es gab keine Körperverhüllung für Frauen. In alttürkischen Kulturen hatten die Frauen keine Scheu, sich mit den Männern zusammen zu waschen. Trotz – oder gerade wegen – des offenen und gelassenen Umgangs mit dem anderen Geschlecht gab es kaum sexuelle Belästigungen und Missbräuche. Wie in Kapitel 2.2.3.1. gesehen, haben die Frauen genauso starke Persönlichkeiten wie Männer. Sie reiten, kämpfen und unterstützen ihre Männer in allen Lebensbereichen.<sup>658</sup>

Auch Rumi kritisierte den patriarchalen, gewalttätigen Umgang mit dem weiblichen Geschlecht. Er verehrte die Frauen und beschrieb sie als eine Spiegelung des Gotteslichtes. Denjenigen Männern, die das nicht sehen und Frauen missachten würden, mangle es an Liebe und Güte.<sup>659</sup> In diesem Zusammenhang wies Rumi auf ein bereits in seiner Zeit aktuelles Problemfeld - auf die patriarchale Kultur - hin. Ein Teil des Alevi-Bektasi Gebetsrituals besteht aus einem Tanz, der Semah genannt wird. Symbolisch wird um Gott herum getanzt, als musikalische Begleitung wird saz<sup>660</sup> gespielt und durch das Tanzen eine Verbindung zu Gott hergestellt. Frauen und Männer sind gleichermaßen wichtig für diesen rituellen Tanz. Wenn nicht genügend Frauen da sind, kann das Gebetsritual nicht stattfinden.<sup>661</sup>

Religionen, aber auch andere kulturelle Standards legen daher mehr oder weniger festgeschriebene Rollenmuster für Männer und Frauen fest. Zwanghafte und unabänderliche geschlechtsbezogene Normvorstellungen werden in dieser Arbeit als Gewalt fördernde Faktoren eingestuft, weil sie auf die Menschen erheblichen Druck ausüben, die von der Kultur und Gesellschaft definierten vorherrschenden Rollen zu übernehmen. Die Selbstentfaltung und Freiheit der Menschen sind dadurch beeinträchtigt.<sup>662</sup>

---

<sup>658</sup> Vgl. Aydin 1994, S. 175

<sup>659</sup> Vgl. Rumi 2010 keine Seitenzahl, stattdessen Markierung mit einem Datum „28 August“

<sup>660</sup> Türkisches Musikinstrument, zu Deutsch: „Langhalslaute“

<sup>661</sup> Vgl. Gürsel 2007, S. 42

<sup>662</sup> Vgl. Kagıtcıbası 1997; Aktas 2006



### 3.4. Bedeutung der Familie in der türkischen Kultur

Familie hat in der türkischen Kultur einen hohen Stellenwert. Kinder spielen in der Familie eine sehr wichtige Rolle. Wenn junge Ehepaare keine Kinder bekommen, kann dies zur Auflösung der Ehe führen. Vor allem die Eltern der jungen Ehepaare tragen an diese den Wunsch und die Erwartung heran, so bald wie möglich Enkelkinder zu haben. Ein Lebensentwurf von jungen Männern und Frauen, alleine zu leben, wird kulturellgesellschaftlich nicht akzeptiert.<sup>663</sup>

Kinder haben in der türkischen Kultur „ökonomisch-utilitaristische“<sup>664</sup>, „psychologisch-affektive“<sup>665</sup> und „sozial-normative“<sup>666</sup> Bedeutung. D.h. sie werden als Hilfe für die Erwirtschaftung des Lebensunterhaltes Familienwirtschaft gesehen, bereiten Freude und bringen die Ehepaare näher zusammen und stellen schließlich ein wichtiges soziales Statussymbol in der türkischen Gesellschaft dar.<sup>667</sup>

Die Eltern fördern und unterstützen ihre Kinder in deren Jugend, um sie auf die Gründung einer Ehe und Familie vorzubereiten. Die Ehe- bzw. Familiengründung geschieht häufig aufgrund der Initiative der Eltern. Die Jugendlichen ziehen in der Regel erst dann aus dem Elternhaus, wenn sie heiraten. Es ist üblich, dass junge Ehepaare bei der Ehegründung und auch während der Ehe von ihren Eltern finanziell unterstützt werden.<sup>668</sup>

Aufgrund der finanziellen Unterstützung sind die Eltern in die familiären Angelegenheiten der jungen Ehepaare aktiv involviert. Zumindest in den ersten Jahren der Ehe sind sie eine beratende und u. U. tonangebende Instanz. Insbesondere bei der wirtschaftlichen Gestaltung des Familienlebens der jungen Ehepaare wirken die Eltern in der Regel mit, weil sie häufig ihre Kinder noch nicht für reif und erfahren genug halten, die richtigen Entscheidungen für ihr Ehe- bzw. Familienleben zu treffen.

Die kulturellgesellschaftliche Forderung, bereits in sehr jungem Alter zu heiraten, hat nach der Ansicht des Verfassers vorliegender Arbeit folgende Gründe: Die altersgemäßen Bedürfnisse nach einem aktiven Sexualleben können letztlich nur durch eine frühe Heirat kulturellgesellschaftlich legitimiert befriedigt werden. Denn, wie bereits erwähnt, ist vorehelicher Sex - wie auch außerehelicher Sex während der Ehe - in der islamischen Kultur für beide Geschlechter verboten. Ein weiterer kulturellgesellschaftlicher Aspekt ist, dass die Kinder für ihre Eltern im Alter eine Sicherheit darstellen. Die Kinder müssen sich um ihre Eltern kümmern, wenn diese alt sind. Kinder werden daher als eine Sicherheit für die älter werdenden Eltern gesehen. Je früher Kinder wiederum eine Familie gründen und

---

<sup>663</sup> Vgl. Toprak 2005

<sup>664</sup> Vgl. Kagitcibasi 1997, S. 167

<sup>665</sup> Vgl. ebd.

<sup>666</sup> Vgl. ebd.

<sup>667</sup> Vgl. ebd.

<sup>668</sup> Vgl. Toprak 2005

ihr wirtschaftliches Auskommen aufbauen, umso wahrscheinlicher wird es, dass sie wirtschaftlich imstande sind, den Eltern zu helfen, wenn diese alt werden.

Die Familie ist ein grundlegender Baustein für die kulturelle Existenz der türkischen Gesellschaft. Die individuellen Interessen sind ihr daher untergeordnet. Statt einer Individual-Kultur wird die Kollektivität, also eine gemeinschaftliche „Wir-Kultur“ gepflegt. Auch, dass in der Türkei keine Infrastruktur für Altenheime besteht, hat wohl damit zu tun, dass die alten Menschen in den Familien versorgt werden.

Die Ordnung der Familie nach kulturellgesellschaftlichen Kriterien herzustellen und zu wahren gilt in der türkischen Kultur und Gesellschaft daher als die bedeutendste Aufgabe des Individuums und wird als Forderung von der Gesellschaft an all ihre Mitglieder herangetragen. Wer diese Aufgabe erfüllt, genießt in der Regel Ansehen und Respekt, wer aus welchen Gründen auch immer an dieser Aufgabe scheitert, muss um seine Akzeptanz in der Gesellschaft fürchten. Zu der kulturellgesellschaftlichen Bedeutung der Familie tragen, wie in den Kapiteln von 2.2. bis 2.2.2.4. erwähnt, die kulturellhistorischen Prozesse auf den Ebenen der Religion und Politik wesentlich bei. Die in den Kapiteln angesprochene agrarwirtschaftlich geprägte Gesellschaftsstruktur, die islamischen Normen, die das gesellschaftliche Leben im Alltag regeln und die osmanische Politik haben aus kulturellhistorischer Perspektive zum gegenwärtigen kulturellen Verständnis der Familie geführt.

Dede Korkut<sup>669</sup> ist einer der berühmtesten Dichter in der türkischen Geschichte. Seine Geschichten sind die ersten literarischen Werke in türkischer Sprache. Sie berichten über die Kultur der türkischen Stämme.<sup>670</sup> Dede Korkut legt in seinen Werken großen Wert auf junge Männer und deutet drauf hin, dass sie eine starke Bindung vor allem zu ihrer Familie haben. Bei allen Geschichten von Dede Korkut ist im Wesentlichen die Bedeutung der Familie und Gehorsam sehr stark betont.

Die genannten kulturellgesellschaftlichen Interessen der Eltern an ihren Kindern im gegenwärtigen türkischen Kulturkontext werden unter wirtschaftlichen, psychologischen und sozialen Gesichtspunkten als Resultat der kulturellhistorischen Prozesse betrachtet.

Abschließend begünstigen nach Ansicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit folgende Faktoren die Entstehung innerfamiliärer Gewalt: Die jungen Leute werden zu einer wirtschaftlichen Einheit „Ehe“ kulturell gesellschaftlich, vor allem von ihren Eltern gezwungen. Die Eltern mischen sich in die Angelegenheiten der jungen Ehepaare ein. Aufgrund der finanziellen Abhängigkeit der jungen Ehepaare von ihren Eltern und auch aufgrund der kulturellgesellschaftlichen Normen dürfen junge Ehepaare ihren Eltern nicht widersprechen. Wie bereits ausgeführt, hat Gehorsam in den Erziehungsprozessen der

---

<sup>669</sup> Gelebt n.Chr. zwischen 570 und 632 im heutigen Aserbaidschan

<sup>670</sup> vgl. Sener 2006, S. 3 und S. 5

türkischen Kultur einen hohen Stellenwert. Daher versuchen oftmals die Eltern, innereheliche Probleme ihrer Kinder zu lösen. Die kulturellgesellschaftliche Aufgabe der jungen Ehepaare ist es dabei, den Anweisungen ihrer Eltern zu folgen. Der Gehorsam steht quasi über einem Hinterfragen oder einer eigenen Beurteilung der Situation. Bei familiären Problemen, wie beispielsweise bei Gewalthandlungen des Ehemannes gegen die Ehefrau, steht für die Eltern der Ehepartner eine Ehescheidung als Lösungsoption meist nicht zur Diskussion. Vielmehr verlangt die Tradition, dass die kulturellgesellschaftlich vorgegebene Ordnung der Familie um jeden Preis bewahrt wird.

### **3.5. Familiengewalt im türkischen Kulturkontext**

In diesem Kapitel werden die kulturellgesellschaftlichen Ursachen von Familiengewalt im türkischen Kontext diskutiert.

Unter Familiengewalt versteht die vorliegende Arbeit verletzendes, Schaden zufügendes Verhalten insbesondere gegenüber Kindern und Frauen in der Familie. Wenn Gewalt in der Familie auftritt, wird diese in der Regel von den Familienvätern ausgeübt und hat physisch und psychisch schädigende Auswirkungen auf die Ehefrau und die Kinder. Die Familiengewalt, die innerhalb dieser Arbeit im türkischen Kontext beleuchtet wird, lässt sich, soweit es um physische Gewalt geht, im Wesentlichen anhand körperlicher Strafpraktiken beschreiben und in psychischer Hinsicht anhand verbaler Verletzungen.

Kinder erleben Familiengewalt meist in Form von autoritären Erziehungspraktiken, die die körperliche Züchtigung als „pädagogisches“ Mittel zur Bestrafung der Kinder einsetzen. In diesem Zusammenhang wird der Mangel an elterlicher Erziehungscompetenz besprochen.

Bei der Darstellung von Familiengewalt in der Türkei wird insbesondere auf die Erkenntnisse von Aktas<sup>671</sup> eingegangen, dessen Ausführungen zur Familiengewalt von Köknel,<sup>672</sup> Araz,<sup>673</sup> Semerci,<sup>674</sup> Öztürk<sup>675</sup>, und Dökmens<sup>676</sup> gestützt werden. Die Ergebnisse von Aktas<sup>677</sup> über familiäre Gewaltdelikte in der Türkei wurden unter dem Aspekt der gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrollen, sowie die ethnologische

---

<sup>671</sup> Aktas 2006

<sup>672</sup> Köknel 1986, 2000, 2007

<sup>673</sup> Araz 2001

<sup>674</sup> Semerci 2005

<sup>675</sup> Öztürk 1997, 1998, 2011

<sup>676</sup> Dökmens 2006

<sup>677</sup> Aktas 2006

Feldforschung von Schiffauer<sup>678</sup> in der Türkei und seine Untersuchungen mit türkischen Migrantenfamilien<sup>679</sup> in Deutschland in die Arbeit einbezogen.

Damit wurden die bedeutendsten zeitgenössischen Autoren aus den soziologischen, psychologischen, philosophischen, theologischen und medizinischen Fachdisziplinen in der Türkei berücksichtigt.

Aktas<sup>680</sup> Thesen zur Familiengewalt in der Türkei wurden überdies mit den Ergebnissen der Studien von Toprak<sup>681</sup> zur Familiengewalt bei türkischen Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland verglichen, um den prägenden kulturellgesellschaftlichen Aspekt bei der Entstehung von Gewalt hervorzuheben. Dadurch werden kulturelle Defizite aufgedeckt, die sowohl in der Türkei als auch bei in Deutschland lebenden türkischen Migranten die Entstehung von Gewalt wesentlich mit begünstigen.

### **3.5.1. Erziehungsziele türkisch sozialisierter Eltern in Deutschland und in der Türkei**

Es soll zunächst das kulturspezifisch typische Erziehungsverhalten und die Erwartungen türkischer Eltern an ihre Kinder unter den für diese Arbeit relevanten Gesichtspunkten dargestellt werden.

Toprak<sup>682</sup> analysiert die elterlichen Erziehungskompetenzen türkischer Eltern in Deutschland und vergleicht sie mit den Erziehungsstilen deutscher Familien. Unter Erziehungsstilen werden dabei faktisch beobachtbare Praktiken der Eltern im Umgang mit ihren Kindern verstanden.<sup>683</sup>

Topraks<sup>684</sup> Untersuchungen weisen darauf hin, dass bei türkischen Migrantenfamilien in Deutschland die Eigenschaften, die von den Kindern erwartet werden, abgestuft werden können in primäre Erziehungsziele, zu denen Gehorsam, Ehrenhaftigkeit, Zusammengehörigkeit, Lernen und Leistungsstreben gehören<sup>685</sup>, sekundäre Erziehungsziele, zu denen die türkische, religiöse Identitätsvermittlung gehört,<sup>686</sup> sowie

---

<sup>678</sup> Schiffauer 1987

<sup>679</sup> Schiffauer 1991

<sup>680</sup> Aktas 2006

<sup>681</sup> Toprak 2005

<sup>682</sup> ebd.

<sup>683</sup> Vgl. Hurrelmann 2006, S. 157

<sup>684</sup> Vgl. Toprak 2004 zitiert nach Toprak 2005, S. 33

<sup>685</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 36

<sup>686</sup> Vgl. ebd., S. 38

tertiäre Erziehungsziele, welche die Förderung des Selbstbewusstseins<sup>687</sup> und der Selbständigkeit<sup>688</sup> beinhalten.

Bei den primären Erziehungszielen bezieht sich die Ehrenhaftigkeit im Grunde auf die geschlechtsspezifische Rollenerwartung an die Frau. Das bedeutet für sie, dass sie ihre Jungfräulichkeit bis zur Ehe bewahren und in der Ehe ihrem Mann gegenüber loyal bleiben soll. Die Aufgabe des Mannes in diesem Zusammenhang besteht in der Kontrolle und dem Schutz der Ehrenhaftigkeit der Frau.<sup>689</sup> Die Ehre der Frau zu schützen ist die Aufgabe des Mannes. Man würde dafür sterben, um sie zu schützen.<sup>690</sup>

Bezüglich der sekundären Erziehungsziele türkischer Migranteneltern gibt es wesentliche Unterschiede je nach konfessioneller Zugehörigkeit. Vorliegend beschränken sich die Ausführungen auf die sunnitische und die alevitische Islamauffassung, die in der Arbeit bereits behandelt wurden. Innerhalb dieser zwei großen Konfessionen herrschen unterschiedliche religiöse Werte, Normen und Weltansichten. Wie in den Kapiteln 2.2.3.3.1., 2.2.3.3.2. und 2.2.4. erläutert, stellt der alevitische Bevölkerungsanteil im Vergleich zum sunnitischen eine Minderheit dar. Im Gegensatz zu den Sunniten sehen sich die Aleviten nicht als Gottes Untertanen, sondern als autonome, für sich selbst verantwortliche Wesen. Sie sind offener für moderne Entwicklungen und Bildung besitzt innerhalb der alevitischen Gesellschaft einen großen Stellenwert. Beide Geschlechter werden in der alevitischen Philosophie als gleichberechtigt angesehen. Zudem gehen die Aleviten nicht in die Moschee, sondern in ihre Gemeinschaftsräume, in denen sie das Gebet zu Gott in ihrer eigenen, von Mystik geprägten Art praktizieren.<sup>691</sup>

Die religiöse Anschauung der Sunniten basiert hingegen vorrangig auf den fünf Säulen des Islam. Diese bestehen aus dem Bekenntnis zum Islam als Religion, der Pflicht, fünfmal am Tag zu beten, dem Spenden für Bedürftige, dem jährlichen Fasten im Monat Ramadan sowie mindestens einmal im Leben einer Pilgerfahrt nach Mekka.<sup>692</sup> Da sie stärker auf Gehorsam als auf die individuelle Erfahrung gerichtet ist, ist auch nicht verwunderlich, dass die patriarchale Familienstruktur innerhalb der sunnitischen Konfession eine deutlichere Ausprägung hat.

Toprak<sup>693</sup> hebt in seinen Studienergebnissen das moderne Familienleben, die Geschlechtergleichheit und das Demokratieverständnis der alevitischen Bevölkerung positiv hervor. Dennoch ist bei solchen Klassifizierungen Vorsicht geboten, da es sicherlich Menschen gibt, die sich mit sunnitischer Islamauffassung identifizieren,

---

<sup>687</sup> Vgl. ebd., S. 42

<sup>688</sup> Vgl. ebd., S. 42

<sup>689</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 36

<sup>690</sup> Vgl. Araz 2001, S. 141

<sup>691</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 40

<sup>692</sup> Vgl. Kreiser & Wielandt 1992, S. 132f zitiert nach Toprak 2005, S. 40

<sup>693</sup> Toprak 2004; Toprak 2005

dennoch aber aufgeschlossener und toleranter sind als Aleviten. Wie am Anfang der Arbeit ausgeführt, gibt es zudem eine Vielzahl von unterschiedlichen Richtungen innerhalb der alevitischen und sunnitischen Konfessionen und es bedarf letztlich einer sehr differenzierten Betrachtung.

In Deutschland gibt es keine staatlich institutionalisierten Bildungseinrichtungen, in denen die sunnitische oder die alevitische Philosophie gelehrt werden. Daher übernehmen die Eltern die religiöse Erziehung ihrer Kinder selbst oder sie schicken ihre Kinder in die Moschee. Öztürk<sup>694</sup> kritisiert die Prediger in den Moscheen in der Türkei und betont, dass der Islam zu politischen Zwecken instrumentalisiert wird. In Deutschland werden viele Moscheen von unterschiedlichsten Gemeinden betrieben. Ob in den Moscheen in Deutschland die Interessen der jeweiligen Gemeinde oder einer islamischen Gruppierung stattfindet, ist ausgehend von Öztürks<sup>695</sup> Kritik fragwürdig.

Was die tertiären Erziehungsziele der türkischen Migrantenfamilien betrifft, sind geschlechtsspezifisch unterschiedliche Fördermaßnahmen zu beobachten. Bei Jungen wird das Selbstbewusstsein verstärkt, bei Mädchen hingegen Gehorsamkeit, Scheu, Zurückhaltung und die Selbstständigkeit in der Haushaltsführung erwartet.<sup>696</sup> Kagıtcıbası<sup>697</sup> meint, dass ein enormer Druck auf die Kinder und Jugendlichen ausgeübt wird, damit sie die von der Gesellschaft vorgegebenen Rollen übernehmen.<sup>698</sup> Nach Topraks<sup>699</sup> Feststellungen sind *„Ohrfeige, Androhung von Schlägen, mit Türkei drohen bzw. in die Türkei bringen, Beleidigen, Anschreien, Beschimpfen, Kontaktabbruch, anschwören, ignorieren, nicht ansprechen bzw. nicht wahrnehmen“*<sup>700</sup> die wesentlichen Strafmethoden der türkischen Migrantenfamilien in Deutschland.

### 3.5.2. Patriarchale Strukturen und Gewalt im türkischen Kontext

Patriarchat bedeutet Vaterherrschaft. In der türkischen Familie gilt der Vater als Autorität. Dies bedeutet, dass Gehorsam gegenüber dem Vater ein grundlegendes Prinzip in den primären Erziehungszielen der Eltern darstellt. Nach der Adoleszenz wird das Vater-Kind-Verhältnis distanziert.<sup>701</sup> Demgegenüber verläuft die Kommunikation meist über die Mutter.<sup>702</sup> Dabei ist anzumerken, dass sich die Mädchen nach der Adoleszenz in Anwesenheit von männlichen Familienmitgliedern nicht in körperbetonter Kleidung

---

<sup>694</sup> Vgl. Öztürk 1997, S. 9

<sup>695</sup> Öztürk 1997; Öztürk 2011

<sup>696</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 42

<sup>697</sup> Kagıtcıbası 1997

<sup>698</sup> Vgl. Kagıtcıbası 1997; Aktas 2006

<sup>699</sup> Vgl. Toprak 2004

<sup>700</sup> Vgl. Toprak 2004; Toprak 2005

<sup>701</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 66

<sup>702</sup> Vgl. Kagıtcıbası & Sunar 1997, S. 155f

präsentieren dürfen.<sup>703</sup> Der Haushalt und die Kindererziehung sind die Verantwortungsbereiche der Mutter, während der Vater für Disziplin und Ordnung sorgt. Bei Konflikten zwischen Kindern und Eltern werden oft Ohrfeigen als Bestrafungsmethode eingesetzt.<sup>704</sup> Diesbezüglich weisen Toprak,<sup>705</sup> Aktas,<sup>706</sup> Köknel<sup>707</sup> und Dökmen<sup>708</sup> auf einen entsprechenden Mangel an verbalen Konfliktlösungskompetenzen türkischer Eltern hin.<sup>709</sup>

Aktas<sup>710</sup> und Köknels<sup>711</sup> Ausführungen über die türkische Familienstruktur in der Türkei sind mit den Untersuchungsergebnissen von Toprak<sup>712</sup> identisch. Aktas<sup>713</sup> und Köknel<sup>714</sup> verweisen ebenfalls auf die dominierende Rolle des Vaters, der die ökonomische Macht besitzt und für die Einhaltung der kulturellen und religiösen Regeln und Normen in der Familie sorgt. Dabei übernimmt er aber keine aktive Rolle, sondern überlässt diese Aufgabe seiner Ehefrau, die allein für die Kindererziehung verantwortlich ist. Beim Auftreten von innerfamiliären Problemen, wie beispielsweise einem Aufstand der Kinder, kann der Vater die Mutter beschuldigen, dass sie gewissermaßen ihre Aufgabe nicht gut erfüllt. Der Vater ist der Beschützer der Familie und trifft die Entscheidungen für die Familie alleine.<sup>715</sup> Die Jungen werden als Unterstützer und Helfer des Vaters gesehen und übernehmen zusammen mit dem Vater die Aufgabe, die Familie zu schützen.<sup>716</sup>

Auch Schiffauer,<sup>717</sup> der acht Monate Feldforschung in einem Dorf in der Türkei betrieben hat, betont die dort herrschende patriarchalische Familienordnung.<sup>718</sup> Der Mann ist demnach für die Ehre der Frau verantwortlich.<sup>719</sup> Wenn ein Fremder irgendein Familienmitglied, insbesondere eine Frau, belästigt oder angreift, ist die Ehre des Mannes beschmutzt. Der Mann wird folglich von der Gesellschaft als ehrlos betitelt und abgewertet, wenn er nicht bedingungslos und konsequent seine Familie, insbesondere die Frau, verteidigt und schützt.<sup>720</sup> Gleichzeitig weist Schiffauer<sup>721</sup> in Bezug auf die von ihm

---

<sup>703</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 66

<sup>704</sup> Vgl. ebd., S. 69

<sup>705</sup> Vgl. ebd., S. 69

<sup>706</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 110

<sup>707</sup> Köknel 1986

<sup>708</sup> Dökmen 2006

<sup>709</sup> Vgl. dazu Toprak 2005, S. 69; Toprak 2005, S. 67; Toprak 2004, S.94

<sup>710</sup> Aktas 2006

<sup>711</sup> Köknel 1986; Köknel 2000; Köknel 2007

<sup>712</sup> Toprak 2004; Toprak 2005

<sup>713</sup> Aktas 2006

<sup>714</sup> Köknel 1986; Köknel 2000; Köknel 2005

<sup>715</sup> Vgl. Köknel 2007, S. 371

<sup>716</sup> Vgl. ebd., S. 373

<sup>717</sup> Schiffauer 1987

<sup>718</sup> Vgl. ebd., S. 28

<sup>719</sup> Vgl. Schiffauer 1983, S. 76

<sup>720</sup> Vgl. ebd., S. 65

<sup>721</sup> Vgl. Schiffauer 1991

untersuchten fünf türkischen Migrantenfamilien in Deutschland auf die komplizierte Vater-Sohn-Beziehung, fundamentalistische Tendenzen, männliche Dominanz sowie Überforderung der Söhne von der Männlichkeitsrolle in der Familie und in der von der türkischen Kultur geprägten Gesellschaft hin.<sup>722</sup>

Aktas<sup>723</sup> beschreibt die Rolle der Frau als Opfer und meint dazu, dass die Frauen auf diese Rolle von Kindheit an durch die familiäre Erziehung vorbereitet werden.<sup>724</sup> Sie behauptet, dass die Frauen in diesem gewalttätigen Lebensraum ungestört weiterleben, wenn sie sich mit der von der Gesellschaft vorgegebenen Frauenrolle völlig identifizieren.<sup>725</sup> Des Weiteren betont sie, dass die Frauen dazu erzogen werden, abhängig von ihren Ehemännern zu sein, und ihre Aufgabe darin besteht, daran zu glauben, dass alles richtig sei, was der Mann macht.<sup>726</sup> Ebenso weist Toprak<sup>727</sup> auf den bedingungslosen Gehorsam der Mädchen hin, den sie den Anordnungen der Eltern entgegenbringen sollen. Hingegen werden die Jungen darin bestärkt, ihren Willen durchzusetzen.<sup>728</sup>

In Anlehnung an die gerade genannten Autoren mit deutsch-sprachigem bzw. türkisch-sprachigem Hintergrund lässt sich sagen, dass die kulturspezifischen Eigenschaften der türkischen Erziehungsstile in Bezug auf die Geschlechter in Deutschland und in der Türkei ähnlich sind.

Die gesellschaftlichen Bedingungen in Deutschland verlangen von den Kindern beider Geschlechter individuelle Selbstentfaltung und ein partizipatorisches Erziehungsverhalten der Eltern.<sup>729</sup> Dementgegen werden die beiden Geschlechter nach türkischem Erziehungsverständnis in Bezug auf Selbstentfaltung und Individualisierung nicht gleichberechtigt gefördert.<sup>730</sup>

Toprak<sup>731</sup> erwähnt in diesem Zusammenhang ein interessantes kulturvergleichendes Beispiel. Während dem deutschen Erziehungsverständnis entsprechend in der Eltern-Kind-Kommunikation der Augenkontakt gefördert wird, kann der Augenkontakt des Kindes zu seinem Vater im türkischen Kulturkontext als eine unhöfliche Herausforderung seitens des Kindes interpretiert werden, was wiederum zu einer Beschädigung der Autorität des

---

<sup>722</sup> Vgl. ebd.

<sup>723</sup> Aktas 2006

<sup>724</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 50

<sup>725</sup> Vgl. ebd., S. 58

<sup>726</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 54

<sup>727</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 75

<sup>728</sup> Vgl. ebd.

<sup>729</sup> Vgl. Kagıtcıbası 1997, S. 147

<sup>730</sup> Vgl. ebd.

<sup>731</sup> Toprak 2005



Vaters führen kann. Die Blicke sollen daher insbesondere vor dem Vater nach unten gesenkt werden.<sup>732</sup>

Wie in Kapiteln 1.1.1., 1.2. und 1.2.3. ausführlich besprochen, können die gesellschaftlich vorgegebenen Denkweisen und Erwartungen an die Geschlechter, aufgrund der Legitimation bestimmter Handlungsweisen durch die jeweilige Kultur, zu gewalttätigem Handeln führen. Wie diese gewalttätigen Paradigmen durch die elterliche Erziehung im Sozialisationsprozess des Menschen verinnerlicht werden, wird im folgenden Kapitel auf der Basis von Aktas<sup>733</sup> Untersuchungen dargestellt.

### **3.5.3. Gewaltfaktoren in der Kindererziehung in der Türkei**

Dökmen<sup>734</sup> behauptet, dass die Grundproblematik der türkischen Gesellschaft die nichtgelingende Kommunikation ist, die die meisten Konflikte verursacht.<sup>735</sup> Köknel<sup>736</sup> behauptet in dem Zusammenhang, dass scheiternde Kommunikation ein Grund für die Gewalt ist.<sup>737</sup> Er meint, dass diese Grundproblematik stark mit dem Erziehungsverhalten türkischer Eltern zusammenhängt. Nach Köknel<sup>738</sup> ist die fehlende Erziehungskompetenz der türkischen Eltern für die Entstehung von Gewalt verantwortlich.<sup>739</sup> Kinder werden zu Hause vor allem vom Vater eingeschüchtert und außerhalb der Familie schüchtern die Kinder die anderen ein, weil sie für richtig halten, was sie von ihren engen Bezugspersonen in familiärer Sozialisation erlernen.

Die Akzeptanz eines gewalttätigen Umgangs miteinander beginnt in der Kindheit; die Sprache hat hierauf einen entscheidenden Einfluss,<sup>740</sup> da sie ein entscheidender Faktor für die zwischenmenschliche Kommunikation ist. So haben Kinder, die in gewalttätigen Verhältnissen aufwachsen, Schwierigkeiten in der Schule, in der Peer Group oder im nahen sozialen Umfeld.<sup>741</sup> Die Unterschiede zwischen dem Leben in der Familie und außerhalb der Familie beeinträchtigen die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Kinder.<sup>742</sup>

---

<sup>732</sup> Vgl. ebd., S. 68

<sup>733</sup> Aktas 2006

<sup>734</sup> Dökmen 2006

<sup>735</sup> Vgl. Dökmen 2006, S. 54

<sup>736</sup> Köknel 1986

<sup>737</sup> Vgl. Köknel 1986, S. 468; Aktas 2006, S. 152; Toprak 2004; Toprak 2005

<sup>738</sup> Köknel 1986

<sup>739</sup> Vgl. ebd., S. 295

<sup>740</sup> Vgl. Struck 1994, S. 23

<sup>741</sup> Meise 2005, S. 14f

<sup>742</sup> Vgl. Dökmen 2006, S. 122

Das Konzept der Identität ist nach Keupp<sup>743</sup> als ein Konstrukt unserer Sprache zu betrachten und ist daher nicht ignorierbar.<sup>744</sup> Die Balance zwischen Selbst, Familie und außerhalb der Familie zu finden und gleichzeitig die Authentizität zu wahren, kann zu Überforderung, zur Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklungsaufgaben führen. Die Entwicklung der sozialen Kognition von Kindern kann durch unterschiedliche Arten der Einschätzung und Interpretation von Situationen sowie der daraus folgenden Handlungsmuster und ihrer Bewertung erschwert werden.<sup>745</sup> Nicht nur Kinder, sondern auch die Eltern sind oftmals mit der Erziehung überfordert, da die verbalen Sprachfähigkeiten der Eltern nicht ausreichen, die entstehenden Konflikte mit ihren Kindern zu lösen.<sup>746</sup>

Sprache wird insbesondere im autoritären Erziehungsstil aktiv und gezielt eingesetzt, um die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zu prägen, da die Eltern die Intention haben, klare Orientierung und Wertevorstellungen zu vermitteln, um die Kinder auf gesellschaftlich vorgegebene Erwartungen, Wünsche, Akzeptanz und Anerkennung vorzubereiten.<sup>747</sup>

Wie bereits angesprochen wurde, findet im türkischen Sprachkontext die Kommunikation oft nicht offen und direkt, sondern versteckt, indirekt oder metaphorisch statt. Es ist eine grundlegende Problematik der Kommunikation, dass es dem Absender einer Nachricht nicht immer gelingt, Informationen zielgenau mitzuteilen oder dem Empfänger, die Informationen zu entschlüsseln.<sup>748</sup> Nach Ansicht des Verfassers werden Sachverhalte in der türkischen Sprache jedoch zudem oft nicht argumentativ in einer logisch nachvollziehbaren Reihenfolge vermittelt, sondern zielen auf ein intuitives Erfassen und sind daher kognitiv häufig schwer greifbar. In dem Sinne ist die Gefahr einer unreflektierten Weitergabe gewaltsamer Kommunikationsstrukturen besonders ungünstig. Dökmen<sup>749</sup> ist der Meinung, dass Kommunikationsprobleme ein wesentlicher Grund für Konflikte im gesellschaftlichen Leben sind.<sup>750</sup> Er weist zudem auf weitere Defizite der elterlichen Erziehungskompetenzen türkischer Eltern hin. Beispielsweise dürfen - nach traditioneller Kultur - türkische Eltern ihre Kinder bei der Erziehung anlügen. Das Anlügen wird also in der Kindererziehung kulturell gesehen für legitim gehalten, weil man ja wegen einer guten Absicht lügen darf.<sup>751</sup>

---

<sup>743</sup> Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

<sup>744</sup> Vgl. Keup et al. 2008, S. 68

<sup>745</sup> Vgl. Meise 2005, S. 14f

<sup>746</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 69

<sup>747</sup> Vgl. Hurrelmann 2006, S. 159

<sup>748</sup> Vgl. Dökmen 2006, S. 55

<sup>749</sup> Dökmen 2006

<sup>750</sup> Vgl. Dökmen 2006, S. 54

<sup>751</sup> Vgl. ebd., S. 13f

Köknel<sup>752</sup> berichtet, dass sich Kinder und Jugendliche im Allgemeinen über die Kommunikationsproblematik mit ihren Eltern beschwerten. Unterschiedliche Arten der Kommunikationsstile zwischen Vater-Kinder und Mutter-Kinder sind eine Grundproblematik im Familienalltag. Kinder und Jugendliche finden die Kommunikation mit dem Vater hart, streng, unstreitig, unsanft. Hingegen läuft die Kommunikation mit der Mutter gedimmt, schützend und sanft. Die Wünsche der Kinder und Jugendlichen werden dem Vater über die Mutter vermittelt. Kinder haben keinen direkten kommunikativen Zugang zum Vater. Daher ist der Vater kein direkter Ansprechpartner für die Kinder, sondern die Mutter. Sie ist eine Vermittlungsinstanz.<sup>753</sup> Der Familienvater redet sehr selten mit seinen Kindern und stellt seiner Ehefrau die Fragen über die Kinder. Wenn sich die Mutter beim Vater über die Kinder beschwert, folgt in der Regel kein kommunikativer Konfliktlösungsversuch, sondern handgreifliche Bestrafungspraktiken durch den Vater. Die Kinder sind meist die Leidtragenden, die den Mangel an kommunikativen Kompetenzen ihrer Eltern ausbaden müssen.<sup>754</sup> In bestimmten Situationen versucht die Mutter, ihre Kinder vor Übergriffen der Väter zu schützen, indem sie flüchtige und ungewisse Antworten gibt.<sup>755</sup>

Die Ausführungen von Köknel<sup>756</sup> über die Kommunikationsstruktur der Familien in der Türkei sind mit den Studienergebnissen von Toprak<sup>757</sup> über türkische Migrantenfamilien in Deutschland identisch. Sowohl in der Türkei als auch in Deutschland existieren Risikofaktoren, die durch Sprache und Kommunikationsstrukturen bedingt sind und Gründe für Entstehung von Gewalt darstellen können. Aktas<sup>758</sup> betont, dass die gewalttätigen Väter das oben dargestellte Erziehungsverhalten wiederum von ihren Eltern in der familiären Sozialisation erlernt und übernommen haben. Gewaltstrukturen werden so in der Kultur tradiert. Die Sozialisationsbedingungen zu überprüfen, die Problemfelder festzustellen und entsprechende bedürfnisorientierte Fördermaßnahmen zu konzipieren, ist eine Aufgabe der Pädagogik.

Auch kulturell vorgegebene geschlechtsspezifische Rollenbilder verkörpern sich in der Sprache. Kinder erleben in türkischen traditionellen Familien eine somit allgemein häufig unangemessene Kommunikation in der Familie,<sup>759</sup> die aber geschlechtsspezifisch nochmals unterschiedlich verläuft. So schimpfen Eltern ihre Töchter im Vergleich zu ihren

---

<sup>752</sup> Vgl. Köknel 1986, S. 298

<sup>753</sup> Vgl. Kagıtcıbası & Sunar 1997, S. 155f

<sup>754</sup> Vgl. Toprak 2005, S. 67; Toprak 2004, S.94

<sup>755</sup> Vgl. Köknel 1986, S. 298

<sup>756</sup> Köknel 1986; Köknel 2000

<sup>757</sup> Toprak 2004; Toprak 2005

<sup>758</sup> Aktas 2006

<sup>759</sup> Vgl. Borg-Laufs 1997, S. 58

Söhnen häufiger und die Jungen werden im Vergleich zu den Mädchen eher geschont.<sup>760</sup> Väter fördern durch den frauenfeindlichen Erziehungsstil das Macho-Verhalten der Söhne und überfordern die natürliche Sozialkompetenz ihrer Kinder.<sup>761</sup> So erlernen die Jungen im Verhältnis zu Mädchen anders zu sein, wie z.B. das weibliche Geschlecht auszugrenzen und unterzuordnen. Dadurch werden die sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen negativ beeinflusst.

Die Kommunikationsstruktur der Sprache in Bezug auf Kindererziehung im türkischen Kulturkontext ist ausgeprägt gewalttätig. Es gibt unzählige Redensarten und Sprichwörter, die Gewalt gegen Kinder und Frauen - vor allem gegen die Töchter - fördern.<sup>762</sup> Da die Sprache unsere Denkweise und daraus folgend unsere Handlungsoptionen prägt, ist es in der pädagogischen Arbeit von großer Bedeutung, gewalttätige Aspekte in der Sprache zu erkennen und aktiv darauf hinzuwirken, dass diese auch von Kindern als gewalttätig begriffen und ethisch reflektiert werden können, um eine weitere unreflektierte Tradierung mindestens zu erschweren.

#### **3.5.4. Benachteiligung der Mädchen und Frauen im Bildungsbereich, in Partizipation und im wirtschaftlichem Leben**

Eine grundlegende Ursache des Weiterbestehens des Patriachats ist die Bildungsbenachteiligung der Mädchen in der Türkei. So berichtet Aktas<sup>763</sup> gestützt auf den Bericht von Unicef<sup>764</sup> über die Türkei aus dem Jahr 2005, dass mehr als eine halbe Millionen Mädchen von der Grundschulausbildung ferngehalten werden. Aktas<sup>765</sup> fügt hinzu, dass 77% der Mädchen und 93% der Jungen über 15 Jahren lesen und schreiben können. Konsequenz ist, dass die meisten Frauen im Erwachsenenalter ohne eine Schulausbildung oder erlernten Beruf materiell dauerhaft von ihren Ehemännern abhängig sind. Wenn darüber hinaus seitens des Familienvaters ebenfalls ein niedriges Bildungsniveau besteht, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass die Grundbedürfnisse der Familie, wie beispielsweise Gesundheitsvorsorge, Bildung etc. befriedigt werden können. 25 Prozent der türkischen Bevölkerung kämpft mit der Armut. Das niedrige Bildungsniveau der Mütter und Arbeitslosigkeit der Väter erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus diesen Familienverhältnissen kriminell werden.<sup>766</sup> Die Frauen sind nicht nur in Bezug auf Bildung benachteiligt, sondern auch wirtschaftlich. In türkischen Familien

---

<sup>760</sup> Vgl. Dökmen 2006, S. 118

<sup>761</sup> Vgl. Struck 1994, S. 31

<sup>762</sup> Vgl. Dökmen 2006, S. 191

<sup>763</sup> Aktas 2006

<sup>764</sup> Vgl. Unicef 2005

<sup>765</sup> Aktas 2006

<sup>766</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 18

besitzen die Ehemänner 92% des Eigentums.<sup>767</sup> Frauen sind ökonomisch schwach.<sup>768</sup> Auch der unterschiedliche sozioökonomische Status der Geschlechter hat einen großen Einfluss auf elterliche Erziehungspraktiken.<sup>769</sup> Mädchen und Jungen werden in der Familie unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Vorgaben unterschiedlich erzogen und gefördert und so werden die Frauen in der türkischen Gesellschaft als absolut abhängig von ihren Ehemännern eingestuft.<sup>770</sup> Auf dem ländlichen alltäglichen Leben sind die Frauen den Männern untergeordnet. 2/3 der in der Agrarwirtschaft arbeitenden Menschen in der Türkei sind Frauen. Neben den agrarwirtschaftlichen Tätigkeiten müssen sie sich um den Haushalt und um die Kindererziehung kümmern.<sup>771</sup>

Der aktuelle Frauenanteil im türkischen Parlament beträgt von insgesamt 550 Abgeordneten lediglich 24.<sup>772</sup> In den 1920er Jahren, als Mustafa Kemal die Demokratie in der Türkei einführte, ging er davon aus, dass die gesellschaftliche Entwicklung nicht möglich sei, wenn Frauen keine Teilhabechancen in allen Lebensbereichen hätten.<sup>773</sup> Er eröffnete der türkischen Bevölkerung erstmals in der Geschichte der letzten 700 Jahre die Möglichkeit, dass Mädchen Bildungschancen bekamen und Frauen das Wahlrecht erhielten. Seit den 1950er Jahren hat die gesamtgesellschaftliche Entwicklung im Hinblick auf Emanzipation der Frauen weder politisch noch gesamtgesellschaftlich weitere Fortschritte gemacht. Über die Hintergründe der entwicklungshemmenden politischen Faktoren wurde bereits gesprochen. Die Nachwirkungen des Mangels an Bildungsmöglichkeiten in der Geschichte tragen bis heute vor allem Frauen und Mädchen.

### **3.5.5. Gewalt gegen Frauen im türkischen Kulturkontext**

Gewalt gegen Frauen ist kein türkisch kulturspezifisches, sondern ein universelles Problem. Bis Mitte des 20. Jh. waren die Frauen auch in hochindustrialisierten Ländern wie Großbritannien, in den meisten Bundesländern der USA und in Kanada durch Traditionen und Gesetze stark benachteiligt. Die Frauen in Australien waren bis 1966 vom öffentlichen Dienst ausgeschlossen. Jede zehnte Frau erlebt in Kanada Gewalt.<sup>774</sup> Alle 18 Sekunden wird eine Frau in den USA geschlagen.<sup>775</sup> Solche und ähnliche Beispiele kann man weiterhin auflisten.<sup>776</sup> Die Intention dieser Einführung ist es, darauf hinzuweisen,

---

<sup>767</sup> Vgl. ebd., S. 16

<sup>768</sup> Vgl. ebd., S. 37

<sup>769</sup> Vgl. Fuhrer & Uslucan 2003

<sup>770</sup> Vgl. Toprak 2005; Aktas 2006

<sup>771</sup> Vgl. Köknel 1986, S. 368

<sup>772</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 16

<sup>773</sup> Vgl. ebd., S. 39

<sup>774</sup> McLeod 1980 zitiert nach Aktas 2006, S. 40

<sup>775</sup> Vgl. Roy 1980 zitiert nach Aktas 2006, S. 40

<sup>776</sup> Vgl. Pinker 2009, S. 19

dass Gewalt nicht nur auf eine bestimmte Kultur oder Gesellschaft zurückzuführen ist. Die Wahrnehmung von Gewalt hängt vor allem von dem Zeitgeist der jeweiligen Kultur und Gesellschaft ab. Somit hängt sie sehr stark mit dem kulturell gesellschaftlichen Entwicklungsstadium im ethischen Sinne zusammen. Eine fremde Kultur aus der eigenen kulturellgesellschaftlichen Perspektive für gewalttätig zu halten, kann zu dem in Kapitel 1.3.4. angesprochenen Ethnozentrismus führen.

Demzufolge möchte der Verfasser in der vorliegenden Arbeit insbesondere auf die von der Geschichte geprägten kulturellgesellschaftlichen Hintergründe des Gewaltverständnisses hinweisen, das anders ist und kulturell historisch bedingt selbstverständlich anders sein darf.

Ein Fokus bei der Diskussion der Ursachen von Gewalt liegt daher auf der historischen Entwicklung der Kultur. Das historisch geprägte Rollenbild der Frau in der Türkei spiegelt sich deutlich in der Volksdichtung wieder. In anatolischen Volksgeschichten gibt es zahlreiche Frauenfiguren, die immer gehorsam, ehrlich, mutig, liebevoll, treu, fleißig, vorbildlich sind und stets als eine Stütze ihrer Ehemänner dargestellt werden.<sup>777</sup> Den Frauen wird darin gesellschaftlich eine andere Rolle zugeschrieben als den Männern. Ihre Verantwortungsbereiche - insbesondere im Familienalltag - werden von denen der Männer unterschieden. Während die Frauen mehr Verantwortung für Kindererziehung und Haushalt haben, werden die Männer von diesen Aufgaben kulturellgesellschaftlich befreit. Männer haben in Bezug auf die Familie vor allem die Funktion, die Familie zu kontrollieren und die Ehre der Frau zu beschützen.

Der von Männern ausgeübte Druck in deren kontrollierender und dominierender Rolle hat im Laufe der kulturellhistorischen Entwicklungsprozesse im Allgemeinen stetig zugenommen. So lässt sich Gewalt gegen Frauen in der vorislamischen türkischen Kultur in der Literatur nicht finden. Gewalt hat davor mit Sicherheit auch bestanden, wie in allen anderen Gesellschaften auch. Der Verfasser meint damit nur die veränderten Ursachen und die Art und Weise der angewendeten Gewalt. Ehrenmord existiert in der vorislamischen türkischen Kultur nicht. Die Frauen waren im politischen Leben, bei Kriegen oder anderen einschneidenden Ereignissen immer mitbeteiligt und mitberechtigt. Gewalttaten der türkischen Kultur waren in der vorislamischen Zeit mit Raubzügen und Plünderungen nach außen gerichtet. Die vorislamischen Türkenstämme kannten kein „Vaterland“; sie wanderten von Ort zu Ort und plünderten, was sie unterwegs vorfanden. Nachdem sie in Anatolien sesshaft geworden und „arabisiert“ worden waren, wurden die arabischen Traditionen mit ausgeprägten patriarchalen Mustern und starker Unterdrückung von Frauen und Kindern übernommen. Kulturellgesellschaftlich bedingte Gewalthandlungen richteten sich zunehmend nach innen gegen Frauen und Kinder.

---

<sup>777</sup> Vgl. Araz 2001

Jahrhundertelange Bildungsbenachteiligung, Instrumentalisierung des Islam zum Vorteil der Stellung des Mannes in der Familie und im Arbeitsalltag haben dazu geführt, dass die Frauen und Kinder immer mehr von Gewalt betroffen wurden.

In den türkischen Volksgeschichten kommen immer wieder die Frauenfiguren vor, die Selbstmorde begingen, weil sie einen von ihren Eltern vorgesehenen Mann nicht heiraten wollten.<sup>778</sup> Die türkische Literatur und Kultur bewahren solche und ähnliche „ehrenhafte Geschichten“ immer noch und geben sie als Beispiele für vorbildlich ehrenhaftes Handeln an die nachfolgenden Generationen weiter. Das ist ein Zeichen dafür, dass die von den Volksgeschichten erwähnten Frauencharaktere immer noch von der Gesellschaft akzeptiert und eine solch gehorsam untergeordnete Frauenrolle immer noch erwartet wird. Dies macht deutlich, dass die türkischen Frauen noch immer kulturellspezifisch unterdrückt werden.

Aktas<sup>779</sup> definiert die Gewalt wie Zimbardo<sup>780</sup> und Fröhlich-Gildhoff<sup>781</sup> und beschreibt sie als Taten, die zu einer physischen und/oder psychischen Verletzung des Menschen führen.<sup>782</sup> Sie fügt hinzu, dass ein Drittel der Frauen auf der Welt von ihren Partnern Gewalt erleben und merkt gleichzeitig an, dass dieses Ergebnis auch für die Türkei gilt.<sup>783</sup> Sowohl die einheimische als auch die ausländische Studie in der Türkei kommen zu dem gleichen Ergebnis.<sup>784</sup>

Bei der Entstehung familiärer Gewalt gegen Frauen sind zwei grundlegende Aspekte auszumachen: Einmal die Situation, dass eine Ehefrau ihrer kulturellgesellschaftlichen Aufgabe der Kindererziehung nicht gerecht wird, und zum anderen Situationen, in denen es um eine Verletzung der Ehre des Ehemannes geht, die oft mit dem Schutz der Sexualität des weiblichen Geschlechtes in Verbindung gebracht werden kann. Beide Konstellationen sind Ausdruck einer betont patriarchalen Kultur. In ihr ist es zentrale Aufgabe des Mannes, dafür zu sorgen, dass sein Familienleben ein in der Öffentlichkeit den kulturellgesellschaftlichen Normen entsprechendes Erscheinungsbild hat. Die Familienordnung soll nach kulturellgesellschaftlichen Vorgaben funktionieren.

Eine Enttäuschung, ein physischer Angriff, eine ungerechte Behandlung oder eine Bedrohung von außen können nach Semerci<sup>785</sup> unser Leben durcheinander bringen und jemanden dazu veranlassen, Gewalt anzuwenden.<sup>786</sup> Insbesondere ist auf den von

---

<sup>778</sup> Vgl. ebd., S. 29

<sup>779</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 13

<sup>780</sup> Zimbardo & Gerrig 1999

<sup>781</sup> Fröhlich-Gildhoff 2006b

<sup>782</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 13

<sup>783</sup> Vgl. ebd.

<sup>784</sup> Vgl. ebd., S. 15

<sup>785</sup> Semerci 2005

<sup>786</sup> Vgl. ebd., S. 32

Semerçi<sup>787</sup> ausgeführten Aspekt der Enttäuschung hinweisen, der kulturspezifisch unterschiedlich ausgelöst und charakterisiert werden kann.

Ein in einem patriarchalen System sozialisierter Mann erlebt eine Enttäuschung, wenn seine Frau die kulturellgesellschaftlichen Anforderungen nicht erfüllt, da er in seiner Rolle für das Gelingen der Familie verantwortlich ist und damit für das Bild der Familie, wie es im gesellschaftlichen Umfeld wahrgenommen wird. Ein Abweichen der Ehefrau von den gesellschaftlichen Normen wirkt sich daher unmittelbar auf seinen Status aus.

D.h., dass der Familienvater in der Gesellschaft sein Gesicht in Bezug auf seine Familie nicht verlieren darf, will er seine gesellschaftliche Akzeptanz und Anerkennung wahren. Wenn dies nicht eingehalten wird, ist der Familienvater dafür verantwortlich, die von der Gesellschaft erwartete Familienordnung wieder herzustellen. Gelingt es ihm nicht, wird er von der Gesellschaft ausgegrenzt. Nicht selten ist die Anwendung von Gewalt Ausdruck des Versuches des familiären „Patriarchen“, die erwartete Familienordnung wieder herzustellen und damit gesellschaftliche Akzeptanz zurück zu gewinnen, bzw. sie nicht zu verlieren.

Aufgrund dieses Gewalt fördernden Mechanismus wird das Patriarchat in der vorliegenden Arbeit als ein kulturelles Defizit gesehen.

In Situationen, in denen die kulturellgesellschaftlich vorgesehene Lebensgestaltung der Familie gefährdet ist, kann der Ehemann Gewalt anwenden. Die Legitimation für sein Verhalten bekommt er durch die kulturspezifische Sozialisation, die eine Unterordnung der Mädchen unter die Jungen und der Frauen unter die Männer fördert. Das Verhalten eines dominierenden Ehemanns wird daher selbst dann, wenn dieses sich in körperlicher Gewaltanwendung gegen die Ehefrau richtet, oft sogar von der Familie der Ehefrau legitimiert. Zum einen - quasi schon im Vorfeld - durch die kulturspezifische Sozialisation des Mädchens zur Unterordnung unter den Ehemann. Und zum Anderen werden Frauen, die Gewalt in der Ehe erleben, in der akuten Situation in der Regel nicht von ihren Eltern unterstützt, jedenfalls nicht anhaltend. Die Eltern können zwar ihrer Tochter vorübergehenden Schutz anbieten, versuchen aber oftmals, ihr in dieser Zeit deutlich zu machen, dass sie wieder zu ihrem Ehemann zurückkehren muss. Das von Kultur und Gesellschaft vorgegebene Rollenbild der Frau ist es, die ehrenhafte Aufgabe als Mutter und Ehefrau auszufüllen. Diese Aufgabe der Frau wird in der Regel auch in Gewaltsituationen im Familienalltag von deren Eltern betont. Denn die gesellschaftliche Aufgabe der Eltern ist es, eine einvernehmliche Lösung zwischen den Ehegatten zu finden. Dem gewalttätigen Ehemann wird daher von den Eltern meist mitgeteilt, dass Gewalt in der Familie nicht akzeptabel ist. Ob der Ehemann dies aber einsieht oder nicht, spielt für die Frage, ob die Tochter zu ihrem Mann zurückkehren soll, im Regelfall keine

---

<sup>787</sup> Semerçi 2005



entscheidende Rolle. Meist wird die Tochter von ihren Eltern dazu aufgefordert, zu ihrem Ehemann zurück zu kehren und ihm „zumindest noch eine Chance“ zu geben.

Die Eltern der Ehefrau stehen dabei selber unter gesellschaftlichem Druck. Das gesellschaftliche Umfeld verlangt, dass sie die Tochter dazu bringen, wieder zu ihrem Ehemann zurück zu gehen. Eine bereits verheiratete Frau, die dauerhaft wieder in elterlicher Obhut lebt, büßt ihr gesellschaftliches Ansehen ein und ihren Eltern wird Versagen in der Erziehung unterstellt. Selbst wenn die Eltern diesem gesellschaftlichen Druck widerstehen, und bereit sind, die Tochter in ihrer Obhut zu lassen, besteht die Gefahr, dass die Frau auch nach einer Gewalterfahrung von sich aus zu ihrem Ehemann zurückkehren will, weil sie den Druck auf ihre Eltern abbauen möchte. All diese Varianten im Umgang mit Familiengewalt werden im Allgemeinen von der Gesellschaft akzeptiert und sind als ehrenhaft anerkannt. Ein dauerhafter Aufenthalt der verheirateten Tochter bei ihren Eltern führt im Laufe der Zeit zu Ablehnung und Ausgrenzung aller Beteiligten im sozialen Umfeld. Der gewalttätige Mann muss danach streben, seine Ehefrau wieder zu bekommen. Es ist seine kulturellgesellschaftliche Aufgabe, auf die Rückkehr der Ehefrau zu bestehen. Weigert sich die Ehefrau zurückzukehren oder droht sie an, den Mann zu verlassen, so führt dies nicht selten zu Drohungen des Ehemannes mit Selbstmord oder mit der Entführung der Kinder. Hierdurch wird oftmals ein enormer psychischer Druck auf die Frau ausgeübt.<sup>788</sup>

Sowohl die Frau, als auch der Ehemann und die Eltern der Ehefrau stehen unter einem erheblichen gesellschaftlichen Druck. Die Ehefrau, die unmittelbar Gewalt erfahren hat, wird weiter unter Druck gesetzt, letztendlich ihre „ehrenhafte“ kulturellgesellschaftlich geforderte Rolle anzunehmen, indem sie sich mit der Gewalt abfindet und dem gewalttätigen Ehemann eine weitere Chance gibt; der Ehemann steht unter Druck, weil es gesellschaftlich als sein Versagen wahrgenommen wird, wenn die Familie sich trennt, und insbesondere der Vater der Ehefrau verliert sein Gesicht in der Gesellschaft, wenn er seine Tochter nicht baldmöglichst wieder zu ihrem Ehemann schickt.

Weder das männliche noch das weibliche Rollenbild in dieser patriarchalen Struktur ist selbstbestimmt; sie sind in Sozialisationsprozessen erlernt.

Frauen werden zur Abhängigkeit von dem jeweiligen Ehemann erzogen; ihre Aufgabe in der Ehe besteht darin, zu glauben, dass alles richtig ist, was der Mann macht.<sup>789</sup> Dies geht u. U. dann auch so weit, dass Frauen auch glauben können, dass sie es verdient hätten, wenn ihre Ehemänner Gewalt anwenden.<sup>790</sup> Die Vorbereitung der Frau auf ihre Opferrolle beginnt mit kulturellen Sozialisationsprozessen und verläuft lebenslang mit kulturell vorgegebenen Lebensentwürfen weiter. Wenn die Frau sich mit der von der Gesellschaft

---

<sup>788</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 35

<sup>789</sup> Vgl. ebd., S. 54

<sup>790</sup> Vgl. ebd., S. 55

vorgegebenen Rolle völlig identifiziert hat, kann sie in diesem kommunikativen Lebensspielraum ungestört weiterleben.<sup>791</sup>

Auch der Ehemann und der Vater der Ehefrau werden gesellschaftlich nicht in ihrer Individualidentität wahrgenommen, sondern daran gemessen, ob und inwieweit ihre Familie „gedeiht“ bzw. den gesellschaftlichen Normen entspricht. Letztlich wird die Identität des Mannes in der patriarchalen Struktur dadurch ebenso geschwächt, wie die der Ehefrau.

Aktas<sup>792</sup> meint, dass die gewalttätigen Männer in ihrer Kindheit öfters erlebt haben, dass ihre Mütter von ihren Vätern geschlagen worden seien.<sup>793</sup> Die Männer, die gegen ihre Frauen Gewalt anwenden, hätten die traditionelle Männerrolle fest verinnerlicht und dadurch bedingt negative Gefühle gegen Frauen.<sup>794</sup>

### **3.5.6. Fehlende politische Instanzen für den Schutz der Familie**

Zwischen den Jahren 2000 und 2005 sind in der Türkei 1.300 Frauen und Kinder von Familienvätern getötet worden.<sup>795</sup> 40% der türkischen Bevölkerung besteht aus Kindern und Jugendlichen.<sup>796</sup> Die staatlichen Institutionen können maximal 50.000 Kinder,<sup>797</sup> die dringend staatliche Obhut benötigen, schützen.<sup>798</sup>

Es gibt jedoch nur 27 Obhut-Stellen in der Türkei, die sich um die 24.593 Straßenkinder kümmern. Ausweislich der Daten aus dem Jahr 2000 wurde festgestellt, dass 14% der Straßenkinder wegen Diebstahls, 10% wegen Erpressung, 19% wegen Mordes, 13% wegen Vergewaltigung, 6% wegen tätlicher Angriffe und 1% wegen Drogendelikten verurteilt wurden.<sup>799</sup>

Diese Zahlen sollen den Notzustand aufzeigen und die Wichtigkeit der Etablierung der Pädagogik in der Türkei belegen. Straßenkinder sind ein besonderes brennendes Problem in der Türkei. Um den erheblichen pädagogischen Förderbedarf abdecken zu können, bedarf es ebenso dringlich der Unterstützung durch die Politik und damit der Etablierung weiterer dringend benötigter Hilfsangebote.

Auch externe Hilfsangebote für Frauen sind zahlenmäßig nicht ausreichend. Meist bleibt den Frauen nur, sich mit ihren Lebensbedingungen zurechtzufinden.<sup>800</sup>

---

<sup>791</sup> Vgl. ebd., S. 58

<sup>792</sup> Vgl. Aktas 2006

<sup>793</sup> Vgl. ebd., S. 109

<sup>794</sup> Vgl. ebd., S. 109

<sup>795</sup> Vgl. ebd., S. 61

<sup>796</sup> Vgl. ebd., S. 22

<sup>797</sup> Vgl. ebd., S. 184

<sup>798</sup> Vgl. ebd., S. 21

<sup>799</sup> Vgl. ebd.

<sup>800</sup> Vgl. ebd., S. 33

Der einzige gesellschaftlich akzeptierte Zufluchtsort einer Frau, die Gewalt von ihrem Mann erfährt, ist ihre Herkunftsfamilie. Ihr Schutz ist dort jedoch in der Regel nicht auf Dauer sichergestellt.<sup>801</sup>

Frauen, die sich in ihrer Not an Polizei wenden, werden von der Polizei meist wieder nach Hause gebracht, damit das Problem innerhalb der Familie gelöst wird.

In gesamtem Kapitel 3. wird die Intimsphäre der türkischen Familie erwähnt. Innerfamiliäre Probleme in die Öffentlichkeit zu tragen, stellt eine Ehrverletzung des Mannes dar und führt zu einem Verlust von gesellschaftlicher Anerkennung und Akzeptanz. Um diese wiederherzustellen kann er u. U. Gewalt anwenden. In Bezug auf dieses Thema sind Topraks<sup>802</sup> Untersuchungsergebnisse über türkische Migrantenfamilien in Deutschland mit Aktas<sup>803</sup> Ausführungen über Familiengewalt in der Türkei identisch. Gewalt in der Familie gilt in der türkischen Kultur als rein innerfamiliäre Angelegenheit, die als Teil der Privatsphäre streng geheim gehalten wird.<sup>804</sup>

Staatliche Institutionen und Hilfestellungen werden nicht effektiv und dauerhaft eingesetzt.<sup>805</sup> Ein zusätzlicher Aspekt ist laut Aktas,<sup>806</sup> dass viele Frauen, die häusliche Gewalt erleben, keinen „staatlichen Schutz“ in Anspruch nehmen wollen, weil sie es als Verletzung ihrer menschlichen Würde empfinden, ihre Lebenssituation an die Öffentlichkeit zu tragen. Häufig fühlen Frauen sich in ihrem Stolz verletzt, wenn das Umfeld erfährt, dass sie von ihrem Ehemann geschlagen wurden.<sup>807</sup>

Psychologische Hilfestellungen für Männer, die ihren Frauen Gewalt antun, gibt es in der Türkei noch nicht auf einem professionellen Niveau,<sup>808</sup> da diese Art der Hilfestellung in der Kultur noch nicht etabliert ist. Es fehlt bislang am kulturellgesellschaftlichen Verständnis der dargelegten Mechanismen, die oftmals Ursachen für Gewalt gegen Frauen sind. Ein solches Verständnis zu schaffen und zu fördern und damit sowohl Männern als auch Frauen Hilfestellungen zugänglich zu machen, kann und muss mit Mitteln der Pädagogik gefördert werden. Aufgabe der Pädagogik ist in diesem Sinne Kulturarbeit, deren erstes Ziel es sein sollte, durch kulturelle Reflexion Verständnis für die Rollenbilder und deren Schwächen zu vermitteln um das dargelegte Defizit der türkischen Kultur, das der Verfasser der vorliegenden Arbeit vor allem darin sieht, dass Gewalt gegen Frauen geduldet wird, schrittweise abzubauen. Aufgabe der Politik ist es unter anderem, staatliche Hilfestellungen für Frauen und Männer institutionell anzubieten.

---

<sup>801</sup> Vg. ebd., S. 44 und 46

<sup>802</sup> Toprak 2002; Toprak 2004; Toprak 2005

<sup>803</sup> Aktas 2006

<sup>804</sup> Vgl. ebd., S. 108

<sup>805</sup> Vgl. ebd., S. 49

<sup>806</sup> Vgl. ebd.

<sup>807</sup> Vgl. ebd., S. 53

<sup>808</sup> Vgl. ebd., S. 56

### 3.5.7. Negativer Einfluss der Medien auf Familienalltag im türkischen Kulturkontext

Neben den institutionalisierten pädagogischen Ebenen und den politischen Vorgaben üben in der Gegenwart auch die Medien einen großen Einfluss auf gesellschaftlich etablierte geschlechtliche Rollenbilder und deren Umgang miteinander aus.

Medien können Gewalt fördernde oder Gewalt ächtende Inhalte vermitteln, sie können über die Darstellung von „Vorbildern“ Verhaltensmuster als erstrebenswert oder ablehnungswürdig vermitteln. In der Türkei - wie auch in anderen Ländern - sind häufig Gewalt fördernde Aspekte in den Medien zu beobachten.

Aktas<sup>809</sup> führt hierzu aus, dass die kommunikative Art der türkischen Medien bezogen auf die bisher behandelte Gewaltthematik einen Risikofaktor für die Gesellschaft beinhaltet.<sup>810</sup>

Die Rolle der Medien ist enorm wichtig, weil sie im Rahmen der Globalisierung eine zentrale Rolle spielt, die eigene Identität zu konstruieren. Sie verbreitet kulturell geprägte Vorstellungen von Identität und bietet den Menschen Identifikationsmöglichkeiten an.<sup>811</sup>

In türkischen Medien werden oft gewalttätige Prominente als charismatische Persönlichkeiten dargestellt und gelobt.<sup>812</sup> Die Menschen identifizieren sich mit den von den Medien oft in Serien dargestellten gewalttätigen Figuren.<sup>813</sup> Patriarchale Strukturen, ein gewalttätiges fiktives Männlichkeitsideal, die Unterdrückung der Frau als Besitz des Mannes werden in den türkischen Medien nicht kritisch dargestellt, sondern heldenhaft. Aus diesem Grunde ist Aktas<sup>814</sup> der Meinung, dass die in den türkischen Medien vermittelten Inhalte überwiegend negativ zu bewerten sind, da sie nicht geeignet sind, ein gewaltfreies Familienleben zu fördern.<sup>815</sup>

Köknal<sup>816</sup> führt aus, dass kulturellgesellschaftlich bedingte Gewalt ein gewöhnliches Phänomen des gesellschaftlichen Alltags geworden ist. Durch die tagtägliche Konfrontation mit Gewalt auf verschiedenen Ebenen der Gesellschaft werde das Empathie-Vermögen des Menschen beeinträchtigt. Hinzu kommt der negative Einfluss durch die Vermittlung ethisch nicht akzeptabler Normen, wie z.B. die heldenhafte Darstellung eines „machohaften“ Verhaltens in Fernsehen und Neuen Medien. Dies

---

<sup>809</sup> Aktas 2006

<sup>810</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 202

<sup>811</sup> Vgl. Haller 2005, S. 273

<sup>812</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 108

<sup>813</sup> Vgl. ebd., S. 178

<sup>814</sup> ebd.

<sup>815</sup> Vgl. ebd., S. 203

<sup>816</sup> Vgl. Köknal 2000, S. 12 und S. 17

begünstigt Gewalt, wobei die Wahrscheinlichkeit für dadurch bedingte Entstehung von Gewalt in den Bevölkerungsschichten mit niedrigem Bildungsniveau höher ist.

Über die Defizite der Kommunikationskultur der türkischen Familie wurde bereits gesprochen. Das zügellose Konsumieren der Medienangebote in der Türkei beeinflusst die angesprochene Kommunikationskultur der türkischen Familie zusätzlich negativ. Die Familie verbringt viel weniger Zeit miteinander, weil die Medien, insbesondere der Fernsehkonsum, ein unverzichtbarer Bestandteil des Familienalltags geworden ist. Dadurch werden auch soziale Kontakte mit Freunden, Nachbarn, Bekannten und Verwandten stets weniger gepflegt.<sup>817</sup>

Aufgabe der Pädagogik in Bezug auf den Medienkonsum ist es daher vor allem, die Menschen in ihrer Kritik- und Reflexionsfähigkeit zu fördern, damit sie medial kommunizierte Sachverhalte hinterfragen und die Auswahl der konsumierten medialen Machwerke bewusster treffen können. Zugleich soll Pädagogik sich aber auch der Medien und insbesondere der Neuen Medien bedienen, um die Gewaltproblematik auch öffentlich zu thematisieren und sie damit einer gesellschaftlichen und politischen Diskussion zugänglich zu machen. Politischer Unterstützung bedarf es vor allem bei der Förderung dieser medienpädagogischer Ansätze.

### **3.6. Reflexion der Geschlechterverhältnisse im türkischen Kulturkontext als Ausgangspunkt des pädagogischen Handlungsansatzes zur Verringerung innerfamiliärer Gewalt**

Zur Überwindung der tradierten Geschlechterrollen in der Türkei, die zur Unterdrückung von Frauen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens führt und damit als einer der wesentlichen kulturspezifischen Ursachen von familiärer Gewalt ausgemacht werden kann, sollten aus Sicht des Verfassers im Rahmen der pädagogischen Arbeit die Geschlechterverhältnisse innerhalb des türkischen Bildungssystem analysiert und kritisiert werden. Dabei ist jedoch zu vermeiden, religiöse und ethische kulturspezifische Erkenntnisse und Empfindungen abwertend zu beurteilen oder zu ignorieren.

Vielmehr kann und soll die Reflexion der vorherrschenden Rollenbilder auf Basis der eigenen kulturspezifischen historischen Wurzeln in der Türkei erfolgen, sodass einerseits die religiösen Werte gewahrt werden, andererseits aber die aus ihnen folgenden Traditionen und Moralvorstellungen im Sinne einer gleichberechtigten Akzeptanz aller Individuen weiterentwickelt werden können.

---

<sup>817</sup> Vgl. Aktas 2006, S. 178

Hierzu erscheint zunächst bedeutsam, die historischen Tatsachen im Bildungssystem zu unterrichten, die eine Trennung der Lehren des Islam von den in einigen islamischen Richtungen vertretenen Auffassungen zur Stellung von Männern und Frauen ermöglichen. Denn, dass der Islam von der türkischen Bevölkerung über hunderte von Jahren nicht in seinem wirklichen Gehalt wahrgenommen wurde und sich dies negativ auf Geschlechtertrennung und die Unterdrückung der Frau ausgewirkt hat, hängt mit den politischen und historischen Entwicklungsprozessen der türkischen Kultur zusammen. Historisch betrachtet übernahmen die türkischen Stämme mit dem Islam zu einem erheblichen Teil die kulturellen Standards der arabischen Bevölkerung - wie zum Beispiel die arabische Sprache, Sitten und Traditionen.

Öztürk<sup>818</sup> ist indes darin beizupflichten, dass die arabischen Sitten und Bräuche mit dem Islam jedoch nichts zu tun haben. Die in den arabischen Traditionen und insbesondere die damals vorherrschenden Geschlechterverhältnisse haben im Laufe der politischen, gesellschaftlichen und historischen Prozesse in die türkisch-islamische Kultur Eingang gefunden.

Die sog. Unterordnung der Frau kommt aus diesen Traditionen - nicht aus dem Islam. Öztürk<sup>819</sup> macht deutlich, dass Frauen im ursprünglichen Islam gleiche Rechte besitzen wie die Männer. In der so genannten islamischen Tradition werden die Menschen jedoch in einer Rangordnung in drei Gruppen kategorisiert. Zuerst kommen nach dieser die Männer, dann die Frauen und danach die Sklaven.<sup>820</sup> Öztürk<sup>821</sup> kritisiert diese Aufteilung und weist darauf hin, dass der Islam den Menschen nicht über die Geschlechter definiert und vor allem die Sklaverei von vornherein ablehnt.

Wie in Kapitel 2.2.2.4. ausgeführt wurde, hat die türkische Bevölkerung unter der Herrschaft der Selcuk-Türken und Osmanen bildungsfern gelebt und den Koran in arabischer Sprache auswendig gelernt, ohne über den Inhalt Bescheid gewusst zu haben - und dies, obwohl - so Öztürk<sup>822</sup> - die erste und wichtigste islamische Botschaft und der erste Befehl Gottes „Koran“ lautet, was „Lies!“ bedeutet.

Die Möglichkeit, den Koran in eigener Sprache zu lesen und zu verstehen, hat die türkische Bevölkerung erst in den 1920er Jahren durch die Initiative von Mustafa Kemal bekommen. In den 1920er Jahren gab es in der Türkei lediglich 500.000 Menschen, die lesen und schreiben können. Daher hatte die türkische Bevölkerung - insbesondere die sunnitische Schicht in Anatolien - den Islam durch die Übernahme der arabischen Sitten und Bräuche verinnerlicht. Von der Gründung des Selcuk-Staates bis zu der Gründung

---

<sup>818</sup> Öztürk 1997 und 2011

<sup>819</sup> Öztürk 2011

<sup>820</sup> Vgl. ebd. S. 146

<sup>821</sup> ebd.

<sup>822</sup> Vgl. Öztürk 1998a, S. 87

der Türkischen Republik liegt eine Kluft von ca. 1000 Jahren, in der der weit überwiegende Anteil der türkischen Bevölkerung keine Möglichkeit hatte, den Koran individuell zu lesen und zu verstehen. D.h. die türkische Bevölkerung konnte in diesem Zeitraum den Islam nicht reflektieren und hinterfragen und nicht den eigenen Bedürfnissen entsprechend gestalten und an jüngere Generationen weitergeben. So ist dann auch die traditionelle arabische Frauenrolle als islamische Ordnung wahrgenommen und unreflektiert weitergegeben worden. Im Sinne von Leisegang<sup>823</sup> ist der Islam in der Türkei im Wesentlichen nicht, was die türkische Bevölkerung in ihrer kulturellhistorischen Entwicklungsprozess aus ihm gemacht hat, sondern vielmehr der Islam, den sie wesentlich aus arabischen Traditionen übernommen, erlernt und weitergegeben haben.

Aufgrund des lange bestehenden Bildungsmangels in der türkischen Kultur, stellt sich eine innerkulturelle Reflexion auf der Grundlage einer kulturell verankerten ethischen Basis zunächst als schwierig dar.

Es kann aber hierfür auf die in dieser Arbeit erwähnten bedeutenden anatolischen Literaten und Philosophen des 13./14. Jh. zurückgegriffen werden, da deren Werke in der türkischen Kultur weithin anerkannt sind und gelehrt werden und diesen ein Ethikverständnis des Islam zugrundeliegt, das die Menschenliebe, Naturliebe, Barmherzigkeit, Toleranz und Vergebung betont. Alle drei Philosophen<sup>824</sup> haben die Unterordnung der Frau nicht akzeptiert. Deshalb ist die Philosophie des 13./14. Jh. für die Reflexion der türkischen Kulturgeschichte enorm wichtig. Da sich in dieser Zeit auch die Ausbreitung des Islams über die heutige Türkei vollzog, erscheint es sinnvoll, an die philosophischen Ansichten des 13./14. Jahrhunderts anzuknüpfen.

Die literarischen Werke des 13. Jahrhunderts, in Gedichten, Versen, Satiren und Anekdoten, die sowohl die Gleichberechtigung der Geschlechter betonen, als auch Friedsamkeit fördern und geeignet sind, den Menschen ein ethisches Grundgerüst für ein auf Gewalt verzichtendes Zusammenleben zu geben, sind als Fundamente für Reflexionsprozesse geeignet.

Eine grundlegende Aufgabe der Pädagogik im türkischen Kulturkontext ist die Etablierung eines türkisch-islamischen Ethikverständnisses, das an die Philosophien des 13./14.Jh. anknüpft und dadurch die kulturellen Wurzeln beachtet. Die islamische Ethik lehnt die Unterordnung der Frau ab, obwohl in islamischen Ländern in Nahostasien das Gegenteil zu beobachten ist. In Bezug auf das Thema Gewalt und spezifisch Familiengewalt im türkischen Kulturkontext bezieht sich der Verfasser der vorliegenden Arbeit auf die Unterordnung der Frau in gesellschaftlichen Prozessen. Wie sich in der historischen Betrachtung der türkischen Kultur aus religiösen und politischen Perspektiven

---

<sup>823</sup> Leisegang 1973

<sup>824</sup> Yunus, Bektas und Rumi

herausgestellt hat, hat die Unterordnung der Frau im türkischen Kulturkontext zeitgleich mit der Übernahme des Islam angefangen. Nicht aber die Religion des Islam ist dafür verantwortlich, sondern letztlich der Mangel an Bildung und damit verbunden der Mangel an der Fähigkeit zur Reflexion in der Bevölkerung.

### **3.7. Resümee zur Familiengewalt**

Die Ursachen von Familiengewalt wurden unter dem kulturellhistorischen Gesichtspunkt analysiert. Es wurde dabei herausgestellt, welche kulturellen Erlebnisse welche Emotionen auslösen können und auf welche Weise gewalttätige Handlungen auftreten. Diese Ausführungen wurden dann mit den Regeln des kulturellen Zusammenlebens in Verbindung gebracht.<sup>825</sup> Damit wurde der kulturellgesellschaftliche Aspekt als eine wesentliche Einflussgröße auf die Familiengewalt im türkischen Familienkontext betont.

Die Ergebnisse der in der Türkei und in Deutschland durchgeführten Untersuchungen über Familiengewalt weisen auf Ähnlichkeiten der Erziehungspraktiken der türkischen Eltern hin. Es wurde auf den Bildungsmangel und dadurch bedingt über die patriarchale, autoritäre Vaterrolle und die Mutter als Hausfrau und alleinige Verantwortliche für die Kindererziehung als traditionelle, kulturspezifische Rollenzuweisungen hingewiesen. Aufgrund der starken Betonung der Bedeutung der Familie erhalten diese Rollenmuster in der türkischen Gesellschaft häufig eine derart zentrale Bedeutung, dass ihre Erfüllung über die Anerkennung in der Gesellschaft entscheiden kann. Dies kann - wie dargelegt - Gewalt begünstigen.

Trotz dieser Erkenntnis darf es nicht passieren, dass man auf die ganze Kultur schließt und behauptet, die Kultur XY sei gewalttätig. Denn dadurch würde man die Menschen, die Mitglieder dieser Kultur sind, stigmatisieren, weil wir eben Menschen mit ihrer Kultur in Verbindung bringen. Dennoch muss von pauschalisierenden Urteilen Abstand genommen werden, da sie Stereotypen produzieren und Mitglieder einer bestimmten Bevölkerungsgruppe stigmatisieren.

## **4. Bedeutung der gefundenen Ergebnisse für die pädagogische Arbeit**

Es ist festzuhalten, dass gewalttätige Aspekte tief in einer Kultur verankert sein können und es somit fraglich ist, wie viel Spielraum für subjektives Denken und subjektive Reflexion das traditionelle kulturspezifische Rollenmuster einem Menschen lässt. Die pädagogische Aufgabe sieht der Verfasser der vorliegenden Arbeit in erster Linie darin, den Menschen in seiner Selbstreflexionsfähigkeit zu fördern, d.h., den Menschen darin zu

---

<sup>825</sup> Vgl. Grossmann 1993, S. 67f



fördern und zu bestärken, sich selbst, sein kulturelles Umfeld und die daraus resultierende kulturelle Prägung zu hinterfragen, mit dem eigenen Gewissen, seinen ethischen Werten und denen seiner Umgebung zu vergleichen und schließlich zu lernen, Entscheidungen zur Konstruktion seiner eigenen Identität treffen zu können. Allerdings bleibt das Individuum auf soziale Anerkennung angewiesen und das Versagen der gesellschaftlichen Anerkennung trifft das Individuum auch dann, wenn es bewusst und überlegt von kulturell bedingten Rollenmustern abweicht. Aus diesem Grunde bedarf es der Erweiterung der pädagogischen Sichtweise auf die kulturell bedingten Gewaltfaktoren. Der Verfasser dieser Arbeit betrachtet es als ein kulturelles, historisch bedingtes Defizit der türkischen Kultur, dass eine gesellschaftliche Diskussion über ethische Werte allgemein und im besonderen über eine Gleichwertigkeit von Männern und Frauen, sowie im Hinblick auf die Bedeutung der kindlichen Entwicklung kaum stattfindet und dieser Mangel eine gesellschaftliche Weiterentwicklung erschwert. Neben der Betonung der individuellen Reflexion und Bildung des Einzelnen, hält der Verfasser dieser Arbeit es daher für bedeutsam, dass auch der Mangel einer ethischen Instanz in der Pädagogik in der Türkei behoben wird, indem Pädagogik als wissenschaftliches Fach und auf Basis einer kulturell adäquaten ethischen Grundlage, die dargelegt wurde, etabliert wird.

Pädagogik soll damit im Bereich sämtlicher Bildungsformen (formal, non-formal und informell) die in der Kultur verankerte gewalttätigen Aspekte kritisieren und die Emanzipation der nachkommenden Generation fördern. Damit kann Pädagogik in nachkommenden Generationen Einfluss auf die in der Arbeit dargelegten Bedingungen der gesellschaftlichen Akzeptanz und Anerkennung des Einzelnen Einfluss nehmen. Als ethische Grundlage kann dabei, wie dargelegt, auf die Sufi-Ethik von Yunus, Bektas und Rumi aufgebaut werden, da diese geeignet sind, die tradierten Muster zu hinterfragen und zugleich an einem anerkannten Kulturgut der türkischen Geschichte anknüpfen.

Diese Basis der in der vorliegenden Arbeit ausgeführten Sufi-Ethik kann jedoch auch in multikulturellen Gesellschaften - beispielsweise in Deutschland - als ein interkulturelles Gedankengut für die entsprechende Zielgruppe genutzt werden. Zu diesem Zweck wäre es letztlich auch sinnvoll, im Pädagogikstudium einer jeweiligen Kultur und Gesellschaft das entsprechende theoretische Wissen aus anderen kulturellen Hintergründen zu vermitteln.

Pädagogen, die sich speziell mit dem Thema Gewalt beschäftigen, sollten sich bemühen, sich Wissen über kulturelle Hintergründe dahingehend zu verschaffen, dass sie subjektive und kulturelle Beweggründe von gewaltsamen Handlungen auseinander dividieren können. In dem Sinne beleuchtet die vorliegende Arbeit die Anteile der kulturellen Einflussfaktoren bei der Entstehung von Gewalt als Forschungsbeitrag im Licht der Darstellung der türkischen Kultur.

Alle pädagogischen Akteure (Eltern, Erzieher, Sozialarbeiter, Pädagogen als Wissenschaftler) sollen ihrem Lebens- oder Arbeitskontext bezogen ethisches Grundwissen besitzen, damit die pädagogischen Prozesse im Erziehungs- und Bildungsbereich gelingend gestaltet werden können.

#### **4.1. Pädagogik in der modernen Türkei**

Die pädagogischen Akteure in der Türkei sind vor allem die Großeltern, danach die Eltern und anschließend die Lehrkräfte in den Schulen. Aufgrund des Mangels an pädagogischer Infrastruktur im Allgemeinen übernehmen die Großeltern im großstädtischen Leben die Erziehung des Enkelkindes, während die Eltern berufstätig sind. Die frühkindliche Sozialisation der Kinder ist wesentlich von der älteren Generation geprägt.

In Erziehungs- und Bildungsprozessen sind die Berufe wie Erzieher, Sozialarbeiter und Pädagogen in der türkischen Kultur nicht vorhanden. Es gibt kein wissenschaftliches Fachgebiet Pädagogik wie in Deutschland, das sich in genannten Bildungsformen (formal, non-formal, informell) arbeitet. Vielmehr übernehmen die Aufgabe insbesondere die Fachdisziplinen Psychologie und Soziologie.

Kulturell-, gesellschaftsspezifisch und politisch wird von den Lehrkräften in der Türkei erwartet, dass sie neben dem Lernprogramm die ethische Erziehung auch übernehmen, obwohl der Staat den angehenden Lehrkräften in den Universitäten kein theoretisch-wissenschaftliches Fachkenntnis anbietet.

Handgreifliche Strafmethoden der Lehrkräfte sind in der türkischen Kultur und Gesellschaft geduldet. Lehrkräfte haben die absolute Verantwortung für die Erziehung des Kindes, während das Kind die Zeit in der Schule unter Aufsicht der Lehrkräfte verbringt.

##### **4.1.1. Pädagogik als Wissenschaft**

Im Licht der türkischen Literaturrecherche ist ein Mangel an interdisziplinär arbeitenden Fachgebieten innerhalb der sozialwissenschaftlichen Disziplinen festzustellen. Einige wissenschaftliche Fachdisziplinen, die in der westlich-wissenschaftlichen Kultur selbstständig arbeiten, sind in der Türkei anderen Fachdisziplinen untergeordnet.

Interdisziplinär zu arbeiten scheint dem Verfasser der vorliegenden Arbeit in der abendländischen Kultur vor allem in der pädagogischen Disziplin einen sehr hohen Stellenwert zu haben. Pädagogik zum Beispiel profitiert von den Ergebnissen der benachbarten Fachdisziplinen wie Philosophie, Psychologie, Soziologie, Theologie,

Ethnologie usw., überprüft sie nach ethischen Kriterien und stellt das Wissen aus den Erkenntnissen den Menschen zur Verfügung, um die Bildung auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene zu fördern.

Mangelnde interdisziplinäre Arbeit im türkisch-wissenschaftlichen Kontext zeigt sich vor allem im Vergleich der Untersuchungsgebiete der europäischen Wissenschaft. Ein konkretes Beispiel dafür ist die Frage nach Identität (als wissenschaftliche Aufgabe zu untersuchen). Während sich die Sozialpsychologie im deutschen Wissenschaftskontext wesentlich damit befasst, setzt sich in der Türkei die Sprachwissenschaft mit der Frage nach Identität auseinander. Die Sozialpsychologie als ein selbstständig arbeitendes Fachgebiet existiert in der Türkei nicht. Ihr Untersuchungsgebiet mit der Frage nach Identität ist in der Türkei der Sprachwissenschaft untergeordnet. Mit den Themen der Sozialpsychologie beschäftigen sich, wenn überhaupt, die Psychologen oder Soziologen. Die Untersuchung des gleichen Sachverhaltes, (hier beispielsweise Identität), von unterschiedlichen wissenschaftlichen Fachdisziplinen kann zu unterschiedlichen Wissenschaftsverständnissen im internationalen Kontext führen, alleine dadurch, dass die Sozialpsychologen und Sprachwissenschaftler mit unterschiedlichen Methoden arbeiten. In dem Sinne ist die Wissenschaft kulturabhängig und die Erkenntnisse der Wissenschaft sind nicht immer adäquat auf eine andere Kultur zu übertragen.

Nach Ansicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit unterscheiden sich die wissenschaftlichen Aussagen in der türkischen Literatur grundsätzlich von den wissenschaftlichen Aussagen der deutschen Literatur mit der Bedeutungslehre der jeweiligen Sprache. Um die Sinnhaftigkeit der Botschaft einer Aussage angemessen zu verstehen, sollte man den gesamten Kontext gut entschlüsselt haben. Um die sprachliche Botschaft im türkischen Kontext zu verstehen, ist ein facettenreiches kulturelles Hintergrundwissen absolut erforderlich.

Mangel an Wissen verringert die Verständigungsgrundlage der Kommunikation zwischen den Menschen. In Bezug auf innerfamiliäre Konflikte und als ein vehementes gesellschaftliches Problem merken Dökmen<sup>826</sup> und Köknel<sup>827</sup> an, dass die nichtgelingende Kommunikation ein grundlegendes Problem ist und fügen gleich hinzu, dass sich dieses Problem, (kommunikatives Gefälle), vor allem in Beziehungen zwischen Eltern und Kindern bemerkbar macht. Die Eltern besitzen so gut wie gar kein Wissen über die Entwicklung und die Bedürfnisse ihrer Kinder.<sup>828</sup>

Im türkisch-wissenschaftlichen Verständnis gibt es über den Begriff Kultur nur ansatzweise Deutungen und Hinweise. Es ist schwierig, präzise Darstellungen und differenzierte wissenschaftliche Aussagen herauszulesen. Beispielsweise über die

---

<sup>826</sup> Dökmen 2006

<sup>827</sup> Köknel 1986

<sup>828</sup> Vgl. ebd., S. 295; Dökmen 2006

Funktionen von Kultur, die in der westlich-europäischen Wissenschaftssprache als eine Handlungsorientierung, Selbstvergewisserung, Selbstverständigung bezeichnet wird,<sup>829</sup> wird in der türkischen Sprache nicht separat, sachlich in einem Satz, sondern im gesamten Kontext umschrieben bzw. angedeutet. Wie umfangreich der Kontext ist, ist ebenfalls individuell unterschiedlich und hängt von den Interessen und der Sprachstil des Autors ab.

Abschließend kann man nicht immer sicher sein, ob der Empfänger die Kernbotschaft des Senders verstanden hat. Der Sachverhalt kann also in sozialwissenschaftlichen Kontexten für mehrere Betrachter im türkischen Kulturkreis unterschiedlich wahrgenommen werden. D.h., man kann im Vergleich zur europäischen Wissenschaftskultur, aus der abendländisch-wissenschaftlichen Sicht betrachtet, weniger von einer Objektivität, stattdessen aber von einer explosiven Vielfalt der subjektiven Verständnisse sprechen. Eine gelingende Kommunikation zwischen Sender und Empfänger hängt stark von Subjektivität, Sprachverständnis, Bildungsniveau und von den Vorkenntnissen über den geschriebenen Sachverhalt ab.

Nach der Einführung in das kulturbedingte Wissenschaftsverständnis wird im Folgenden auf die Pädagogik im türkischen Kontext eingegangen. Pädagogik im wissenschaftlichen Sinne wird in der Türkei im Gegensatz zu Europa anders wahrgenommen und praktiziert. Die Pädagogik in der Türkei wird aus zwei Perspektiven dargestellt, zum einen als wissenschaftliche Fachdisziplin, zum anderen als praktische Arbeit (z.B. Eltern als pädagogische Akteure im Erziehungsbereich) der mitwirkenden Akteure im Erziehungs- und Bildungsbereich in der Türkei.

In der Türkei existiert Pädagogik nicht als selbstständige wissenschaftliche Fachdisziplin. Sie ist dem Studienfach Lehramt untergeordnet. D.h., die Studierenden des Lehramtes haben nach dem Abschluss ihres Studiums die Verantwortung, im schulischen System für Pädagogik zu sorgen. Lehrkräfte sollen den formalen und nicht formalen Bildungsbedarf gleichzeitig abdecken, obwohl sie keine fundiert wissenschaftlichen Ressourcen dafür besitzen.

Formale Bildung wird in der Türkei nach den Vorgaben der politischen Haltung des Parlamentes bestimmt. Wie bereits angemerkt, sind die Grundlagen des Pädagogikverständnisses im Bereich der Ethik und Bildung stark von der Politik im Sinne von Staatsregierung und vom subjektiven Pädagogikverständnis der Lehrkraft geprägt.

Abschließend ist Pädagogik als wissenschaftliches Fach, das sich mit Ethik und Bildung befasst, den gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechend Wissen vermittelt, sich für die förderlichen Bedingungen des Einzelnen einsetzt und für die gesamtgesellschaftliche Aufklärung und Entwicklung sorgt, in der modernen Türkei nicht vorhanden. Existente

---

<sup>829</sup> Vgl. Auernheimer 1989, S. 386

Pädagogik im Sinne von formalen Bildungsinstanzen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene ist, wie bereits in Kapitel 2.2.2.4. in der Türkischen Republik erwähnt, durch Initiative von Mustafa Kemal Atatürk nach der Gründung der Türkischen Republik 1923 entstanden. Die generationsübergreifenden Bildungsinstitute „Köy Enstitüsü“, die mit Ansätzen der non-formalen Bildung in den ländlichen Gebieten der Türkei pädagogische Arbeit leisteten, wurden nach dem Tod von Mustafa Kemal in den 1950er Jahren von einer quasi islamisch orientierten Partei „Demokrasi Partisi“<sup>830</sup> abgeschafft.

#### **4.1.2. Pädagogik in der türkischen Praxis**

Die Pädagogik als Lehre der Ethik und Bildung findet im Wesentlichen im primären und sekundären Sozialisationsumfeld statt. Vor allem in der Familie lernen die Kinder durch die sittliche Erziehung, was richtig und falsch ist. Nicht nur die Eltern und Großeltern, sondern das soziale Umfeld spielt bei den pädagogischen Prozessen eine enorm wichtige Rolle. Das soziale Umfeld überwacht, ob sich der Einzelne nach den kulturellgesellschaftlichen Normen verhält. Wenn nicht, werden die Ehre und das Ansehen des Familienoberhauptes, des Vaters, vom sozialen Umfeld in Frage gestellt. Um die Verletzung der Ehre zu vermeiden, wird der Handlungsspielraum der Kinder durch Erziehung der Mutter entsprechend gesteuert. Wie die Erziehung geschlechtsspezifisch ausgeübt wird, wird in Kapitel 3. und 3.1. im Rahmen der Sozialisationsbedingungen der türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei ausführlich erklärt.

Aufgrund der mangelnden Infrastruktur im Bereich Kindergarten, Kinderkrippe, Hort etc. werden die Kinder in der Türkei wesentlich von der Mutter erzogen. Falls die beiden Elternteile berufstätig sind, übernehmen die Großeltern die Aufgabe der Kindererziehung. In diesem Fall wird die Qualität der pädagogischen Prozesse im Sinne von Ethik und Bildung von einer älteren Generation beeinflusst. Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung geschieht wesentlich im Rahmen der kulturellgesellschaftlichen Bedingungen, vor allem in der primären Sozialisation, auf die in den Kapiteln 3.1., 3.3. und 3.5.1. genau eingegangen wurde.

Die Pädagogik in Erziehungs- und Bildungsprozessen im informellen Bereich, also in der Familie, bei den Großeltern und im sozialen Umfeld unterscheiden sich grundsätzlich nach den religiösen Einstellungen der Familie. Bezüglich dieser Thematik wurden in Kapitel 3.5.1. die sunnitische und alevitische Konfession in der Türkei eingeführt und die pädagogischen Verständnisse bzw. Erziehungspraktiken der Angehörigen dieser religiösen Auffassungen erläutert. Als grundlegender Unterschied wurde angemerkt, dass die Aleviten sich nicht als Gottes Untertanen, sondern im Gegensatz zu den Sunniten als

---

<sup>830</sup> Zu Deutsch: Demokratpartei

ein autonomes für sich selbst verantwortliches Wesen verstehen. Sie sind modern und offen für die neuen Entwicklungen und die Bildung hat bei Aleviten einen sehr hohen Stellenwert. Geschlechtergleichheit ist ein Grundansatz in der alevitischen Kultur. Gute oder schlechte Ereignisse werden nicht mit Gott, sondern zuerst mit der eigenen Handlung des Menschen in Verbindung gebracht und die Selbstreflexion ist bei den Aleviten - im Gegensatz zu den Sunniten - eine wichtige Grundlage des pädagogischen Verständnisses.

Wenn man sich mit informellen pädagogischen Prozessen in der türkischen Kultur befassen möchte, sollte man sich mit dem jeweiligen religiösen Hintergrund der Familie auseinandersetzen. In der vorliegenden Arbeit wurden als Praxisbeispiele lediglich die sunnitische und alevitische Islamauffassung und deren Auswirkungen auf pädagogische Prozesse erläutert. Diese sind aber vielfältig und unterliegen - je nach geographischer Lage - vielfältigen kulturell historischen und politischen Prozessen.

Allgemeingültige Aussagen über ein kulturbedingtes Pädagogikverständnis im türkischen Kontext zu treffen, ist daher schwierig. Alleine aus der Sicht des religiösen Hintergrunds der Familie betrachtet, merkt Öztürk<sup>831</sup> an, dass es mehr als hunderte Konfessionen, islamische Denkrichtungen und unterschiedliche Wege bei den Praktiken des Islams gibt.<sup>832</sup> Wenn man die Glaubensvielfalt in der Türkei berücksichtigen würde, könnte man von dutzenden von verschiedenen Konfessionen und unter diesen Konfessionen untergeordneten unterschiedlichen Orden sprechen, bei denen die ethische Frage nach richtig und falsch unterschiedlich aufgefasst wird und dementsprechend in der Erziehung an die Kinder weitergegeben wird. Innerhalb dieser Strukturen ist der Bildungsstand der Mitglieder der Konfessionen oder Orden wichtig und es spielt ebenfalls eine zentrale Rolle, wie die pädagogischen Prozesse in der Familie gestaltet werden.

#### **4.1.3. Forderungen an die Pädagogik in der Türkei**

Aufgrund der Vielfalt unterschiedlicher Religionen, Ethnien, Sprachen, Traditionen und Sitten in der Türkei ist es absolut notwendig, die Pädagogik als eine selbstständig arbeitende wissenschaftliche Disziplin zu etablieren.

Wesentliche Vorteile für das Individuum und die Gesellschaft in der Türkei wären:

- Fundiertes Wissen über die religiösen Konfessionen, über ihre Philosophien und Lebenspraxis wird vermittelt. Kinder und Jugendliche erfahren in Bildungsinstitutionen über die anderen (Sub)Kulturen in ihrer Gesellschaft. So wird Vorurteilen gegenüber anderen vorgebeugt. Die Kinder und Jugendlichen nehmen

---

<sup>831</sup> Öztürk 1998a

<sup>832</sup> Vgl. ebd., S. 190

durch die ethische Bildung in der Schule die religiöse Vielfalt ihrer Gesellschaft wahr.

- Interkulturelles Verständnis in der Gesellschaft wird gefördert. Die Angehörigen unterschiedlicher Konfessionen, Ethnien und Sprachen werden gegenseitig nicht als Objekte, sondern als Subjekte wahrgenommen.
- Die Bedürfnisse der Gesellschaft werden wahrgenommen. Pädagogik setzt sich gezielt bedürfnisorientiert ein.
- Die Eltern werden über die Entwicklung ihrer Kinder und über Konsequenzen ihres Erziehungsverhaltens aufgeklärt. So werden die elterlichen Erziehungskompetenzen durch Pädagogik gefördert.
- Die Eltern werden durch das Thematisieren des Erziehungsverhaltens zur Selbstreflexion angehalten. Sie setzen sich mit ihrer Vergangenheit und ihren Sozialisationsbedingungen auseinander, die sie im Elternhaus erlebt haben.
- Generationskonflikten, kulturellgesellschaftlichen Vorgaben und Erwartungen, die die Entfaltung des Individuums beeinträchtigen, kann durch die Förderung der Bildung und Aufklärung der Gesellschaft vorgebeugt werden.
- Gesellschaftliche Akzeptanz und Anerkennung, die u. U. entwicklungshemmend und sogar Gewalt fördernd wirken, werden im ethischen Rahmen entwicklungsfördernd gestaltet und es wird die Emanzipation der jüngeren Generation gefördert.
- Pädagogik weist durch ihren Bildungsauftrag auf die negativen Folgen des Patriarchats für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung hin. Sie kritisiert das Patriarchat und fördert die Emanzipation der Frauen.
- Formale Bildungsorte z.B. Schulen, Berufsakademien, Universitäten können in ihrem Bildungsauftrag die gesellschaftlichen Bedingungen, Bedürfnisse und Interessen durch fundierte Wissensvermittlung der Pädagogik berücksichtigen. Dadurch werden effektive Lernerfolge erzielt, weil das Wissen im praktischen Leben den gesellschaftlichen Bedingungen entsprechend genutzt wird.
- Durch Bildung und Aufklärung der Gesellschaft wird die Partizipation gefördert und die Demokratisierungsprozesse werden vorangetrieben.
- Pädagogik fördert durch ihren Bildungsauftrag die Kompetenzen der Individuen für eine gelingende Konstruktion ihrer Identität.
- Durch Förderung der Individualisierung werden die tradierten Werte von der Gesellschaft reflektiert. Autonomie und Selbstbestimmungswille des Individuums wird innerhalb eines ethischen Rahmens gefördert.
- Die Pädagogik kann durch ihren Bildungsauftrag das Bewusstsein wecken, dass der Einzelne für seine Handlungen selbst verantwortlich ist und nicht der Gott oder

eine anderer Übermacht. Dadurch fördert die Pädagogik, sich der Vernunft zu bedienen.

- Pädagogik kann die Erkenntnisse der benachbarten Disziplinen (z.B. Psychologie, Soziologie) im Bildungsbereich vermitteln. Dadurch geht das Wissen der benachbarten Fachdisziplinen nicht verloren.
- Pädagogik kann die Gesellschaft professionell begleiten. Ohne einen direkten Einfluss zu nehmen, kann sie lediglich auf die möglichen Problemfelder, auf die entwicklungshemmenden Faktoren hinweisen und u. U. dafür sorgen, dass sie beseitigt werden.
- Pädagogik kann Politik im Sinne der Partizipation und sozialpolitisch Handeln für das Gemeinwohl auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene fördern.
- Pädagogik kann für die Bedürftigen (von Gewalt betroffenen) in staatlichen Schutzräumen professionelle Dienstleistung zur Verfügung stellen, damit die angemessene physische und psychische Gesundheit der von Gewalt betroffenen Menschen gewährleistet werden.
- Pädagogik setzt sich mit kulturellhistorischen Prozessen der Gesellschaft auseinander und profitiert vom historischen Wissen. Aus der Geschichte lernend kann die Pädagogik auf die gesellschaftsspezifische Problemfelder hinweisen, damit die mögliche Gefahren in Gegenwart und Zukunft nicht wieder auftreten. In den Problemfeldern arbeitet Pädagogik intensiv und wachsam.
- Pädagogik befasst sich mit kulturellhistorischen Prozessen der jeweiligen Gesellschaft. Sie kann die historischen Ereignisse objektiv und wahrheitsgemäß in der formalen Bildung weitergeben.
- Statt einseitigen Religionsunterrichts nach sunnitischer Islamauffassung in der Türkei<sup>833</sup> soll interkulturell konzipierte ethische Wertevermittlung im Bildungssystem etabliert werden.

Die türkische Kultur und Gesellschaft können von der Pädagogik effektiv profitieren. Die Pädagogik kann zu den gesellschaftlichen Bedingungen im Licht der obigen Aspekte einen großen Beitrag leisten. Pädagogik profitiert von der kulturellgesellschaftlichen Vielfalt. Sie muss den vielfältigen Erkenntnisgewinn ethisch überprüfen und das Wissen der gesellschaftlichen Bedürfnisse entsprechend im Rahmen ihres Bildungsauftrags vermitteln.

Pädagogik soll sich auf theoretische Grundlagen stützen und damit ein Fundament haben, um praxisorientiert und effektiv arbeiten zu können. Diese Grundlagen übernimmt die Pädagogik von der Ethik. Sie wurde für die Pädagogik in der vorliegenden Arbeit als

---

<sup>833</sup> Vgl. Köknel 2007, S. 350



oberster Maßstab gesetzt. Theoretische Grundlagen der Pädagogik sollen also auf ethischen Werten der Gesellschaft in der Türkei basieren. Als eine solche mögliche Basis wurde in der vorliegenden Arbeit in den Kapiteln 2.2.4., 2.2.4.1., 2.2.4.2. und 2.2.4.3. Sufismus und islamische Religionsphilosophie im türkischen Kontext als Beispiel einer Ethik der Friedsamkeit dargestellt. Denn in den Philosophien von Yunus, Bektas und Rumi sind alle wesentlichen Aspekte enthalten, an die die pädagogische Arbeit in der Türkei theoretisch und kulturellhistorisch aufbauen kann.

Die ethischen Werte, die in der türkischen Gesellschaft als allgemein gültig und richtig anerkannt sind, wie zum Beispiel Liebe, Vergebung, Toleranz, Geschlechtergleichheit, Verantwortung und die Aufforderung zur Selbstreflexion, werden in Philosophien von Yunus, Bektas und Rumi stark betont. Alle Botschaften der anatolisch-islamischen Gesellschaft können unter diesen Aspekten gefördert werden. Die Philosophien von Yunus und Rumi sind der Ansicht nach des Verfassers der vorliegenden Arbeit eine Synthese des orientalischen und abendländischen Ethikverständnisses. Insbesondere die Humanliebe von Yunus und Rumi bekam im 13. Jh. u.a. auch im stark christlich geprägten Anatolien gesellschaftliche Anerkennung und Akzeptanz. Das Ethikverständnis des anatolischen Sufismus aus dem 13. Jh. liefert sowohl für die orientalische als auch für die abendländische Kultur übereinstimmende ethische Werte. ***Die Vereinbarung des Ethikverständnisses der orientalischen und abendländischen Zivilisation kann zu einem interreligiösen Dialog einen gut gelingenden kommunikativen Beitrag leisten.***

Die ethischen Grundlagen für die Etablierung der Pädagogik als wissenschaftliche Fachdisziplin in der Türkei existieren schriftlich und umfangreich. Nach Ansicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit kann dafür vorrangig das Werk von Rumi „Mesnevi“<sup>834</sup> die Basis darstellen. Theologen, Psychologen und Soziologen können mit Pädagogen gemeinsam in Grundfacetten und Arbeitsbereichen der ethischen Wertevermittlung übereinstimmen und durch den Beistand der Politik die Pädagogik als eine wissenschaftliche Fachdisziplin etablieren.

#### **4.2. Bedeutung der gefundenen Ergebnisse für die interkulturelle Pädagogik**

Interkulturelle Erkenntnisse stellen in der Pädagogik eine Reflexionsgrundlage dar. Pädagogische Handlungen können im Licht der interkulturellen Erkenntnisse immer wieder neu hinterfragt werden.

Der wesentliche Faktor „Bildungsbenachteiligung“ ist bei der Entstehung von Gewalt in der gesamten Arbeit hervorgehoben. Kinder aus bildungsschwachem Elternhaus mit

---

<sup>834</sup> Rumi 2004a; Rumi 2004b

oder ohne einen Migrationshintergrund sind aufgrund der mangelnden Förderung besonders gefährdet. Ein wesentlicher Schritt für die Chancengleichheit für Mitglieder der gesamten Gesellschaft kann dadurch gegangen werden, dass Pädagogik insbesondere auf die Bildungsbenachteiligung von Migrantenfamilien mit einem kulturellspezifischen Hintergrundwissen reagiert. Der vorhandene pädagogische Einsatz kann ohne das kulturelle Hintergrundwissen dem Bedarf langfristig nicht abhelfen. Das kulturelle Hintergrundwissen spielt eine zentrale Rolle bei der Pädagogik, da sie dadurch die Aufgabe der professionellen Lebensbegleitung leisten kann. Denn dieses Wissen ermöglicht es dem Pädagogen, seine Handlungsweise je nach Kontext und unter Berücksichtigung des spezifischen kulturellen Hintergrundes kulturell-spezifisch zu variieren.

#### **4.2.1. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften**

Multikulturalität heißt kulturelle Vielfalt. In multikulturellen Gesellschaften existieren mehrere Kulturen gleichzeitig neben- bzw. miteinander. Multikulturalität wird in öffentlichen Debatten häufig mit Ängsten, wie beispielsweise dem Verlorengehen der eigenen Identität, Ethnizität, Herkunft etc. in Verbindung gebracht. Dies erscheint zwar verständlich, wenn man auf die Menschheitsgeschichte, die voll von Eroberungen und Kämpfen zwischen verschiedenen Ethnien ist, zurückblickt. Die Chancen, die eine Vielfalt von Kulturen innerhalb einer Gesellschaft mit sich bringen kann, werden aber oftmals zu wenig wahrgenommen. Faktisch ist Multikulturalität in vielen Regionen der Welt eine im Zunehmen begriffene Tatsache. Globalisierung und die wachsende Mobilität der Menschen in allen Kontinenten führen dazu, dass nicht nur flucht- und armutsbedingte Migration zunimmt, sondern auch die Neugier der Menschen auf andere kulturelle Sichtweisen und Lebensumstände Menschen bewegt, sich in einen anderen Kulturkreis zu begeben. Multikulturalität eröffnet jedoch auch zahlreiche Chancen für die gesellschaftliche Entwicklung. Man erlebt die eigene Kultur bewusster, wenn man sie mit anderen Kulturen vergleichen kann und erfährt im Vergleich zwischen den Kulturen eine Möglichkeit, die eigenen Weltanschauungen und Handlungsweisen differenzierter zu betrachten und kulturunabhängig zu bewerten. Durch ein solch reflexives und auch kritisches Denken übernimmt das Subjekt für seine Handlungen eine stärkere Eigenverantwortung. Die Handlungen und deren Folgen werden weniger mit den Vorgaben der Kultur gerechtfertigt, sondern individuell subjektiv betrachtet. So können Vorurteile über andere Kulturen und deren Mitglieder abgebaut werden und gut funktionierende multikulturelle Gesellschaften können damit einen wichtigen Beitrag zu

Völkerverständigung und zu einem friedlichen Zusammenleben unterschiedlicher Völker und Kulturen weltweit leisten.

Die einzelnen Kulturen innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft unterscheiden sich in ihren kulturellen Standards wie z.B. Sprache, Religion etc. voneinander. Diese kulturellen Standards bilden jeweils ihre eigenen spezifischen Deutungssysteme, die auch als Subkulturen beschrieben werden.<sup>835</sup> Diese Deutungssysteme bzw. Subkulturen werden aber nicht von allen Mitgliedern der Gruppe in gleicher Weise geteilt, da jeder Einzelne wiederum die Subkultur aus seiner subjektiven Perspektive anders betrachten kann. Haller<sup>836</sup> weist in Bezug auf multikulturelle Gesellschaften auf die kulturelle Vielfalt und die Vielfalt der subjektiv-kulturellen Wahrnehmung von Mitgliedern verschiedener (Sub-)Kulturen hin, die sich mit ihren grundlegenden kulturellen Standards durch Sprache und Religion von anderen Kulturen wesentlich unterscheiden.<sup>837</sup> Aus pädagogischer Perspektive ist unter dem Begriff der multikulturellen Gesellschaft letztlich die kulturrelativistische Konstruktion der (kulturellen) Vielfalt zu verstehen. Die multikulturelle Gesellschaft führt aber *„nicht zwangsläufig zu Toleranz, Respekt und Empathie“*<sup>838</sup> Vielmehr ist es Aufgabe der Pädagogik und Politik, zum Gelingen der realen multikulturellen Gesellschaft beizutragen, indem die Interkulturalität als selbstverständlicher kultureller Standard etabliert wird.

Im Grunde haben die Mitglieder multikulturell geprägter Gesellschaften einen großen Vorteil, da sie in der kulturellen Vielfalt voneinander lernen können und dies insbesondere dann, wenn die pädagogischen Prozesse in multikulturellen Gesellschaften - vor allem die Bildung (formal, non-formal, informell) - interkulturell konzipiert werden.

Interkulturell heißt, dass eine Kultur, die unter vielen anderen Kulturen existiert, mit diesen anderen Kulturen in einem Kommunikationsverhältnis steht, also nicht bloß daneben existiert. Im pädagogischen Sinne bedeutet Interkulturalität daher, dass die Subkulturen in der pädagogischen Arbeit wahrgenommen und mit berücksichtigt werden und damit nicht eine ausschließliche Anpassung der Individuen, die einer Subkultur zugeordnet werden, an eine vorherrschende Kultur verlangt wird. Der Begriff Interkulturalität verweist damit auf einen bestimmten Umgang mit der Tatsache der Multikulturalität.<sup>839</sup> Im Grunde wird Interkulturalität zunehmend unvermeidlicher, je mehr sich die Multikulturalität in einer Gesellschaft verdichtet.<sup>840</sup>

---

<sup>835</sup> Vgl. Haller 2005, S. 33

<sup>836</sup> Vgl. Haller 2005, S. 33

<sup>837</sup> Vgl. Haller 2005, S. 33

<sup>838</sup> Vgl. Barth 2008, S. 106

<sup>839</sup> Vgl. Beyersdörfer 2004, S. 43

<sup>840</sup> Vgl. Beyersdörfer 2004, S. 44

#### **4.2.2. Aufgaben interkultureller Pädagogik**

Pädagogik theoretisch in der Wissenschaft interkulturell zu konzipieren ist wenig problematisch, weil die Pädagogik insbesondere von ethnologischen Erkenntnissen profitieren kann. Wesentliche Herausforderung ist es aber, eine interkulturelle Denkweise in der Bildungspraxis und auf der gesellschaftlichen Ebene durchzusetzen. Hierfür braucht Pädagogik politischen (im Sinne von Regierung aber auch die gesellschaftliche Offenheit) Beistand. Die Substanz der Interkulturalität kann gewinnbringend genutzt werden, wenn sie insbesondere auf der politischen Ebene der Gesellschaft akzeptiert und anerkannt werden kann.

Eine wesentliche Aufgabe der Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften besteht deshalb darin, das Bewusstsein für die Vorteile von Interkulturalität für die Gesellschaft zu wecken und zu vertiefen.

Pädagogik soll in der Praxis das Bewusstsein etablieren, dass das Bildungssystem der bestehenden kulturellen Vielfalt und den Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaftskreise Rechnung tragen muss. Interkulturalität sollte daher als ein selbstverständlicher Kulturstandard etabliert werden. Es ist Aufgabe der Pädagogik, für eine selbstbewusste, selbstreflexive Gesellschaft zu sorgen und damit dafür, dass keine strukturell gewalttätigen politischen Einstellungen entstehen.

Interkulturell konzipierte Pädagogik fördert daher eine interkulturelle Persönlichkeitsentwicklung, die gegenseitiges Verständnis, Respekt und insbesondere die individuelle Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen von Wertvorstellungen und Verhaltensweisen unterstützt. Deshalb soll Pädagogik für alle Mitglieder der konkret vertretenen (Sub-)Kulturen einer Gesellschaft förderliche Konzepte entwerfen. Die gesellschaftlichen Bedingungen sind dementsprechend so zu gestalten, dass eine gleichberechtigte Chancengleichheit für alle Mitglieder der Gesellschaft vorherrscht und - darauf aufbauende - gelingende und konstruktive soziokulturelle Interaktionen stattfinden können. Wenn die Pädagogik nicht interkulturell konzipiert ist, schließt sie eine oder andere (Sub-)Kulturen aus und würde damit letztlich strukturell gewalttätig auftreten.

#### **4.2.3. Grenzen und spezifische Probleme interkultureller Pädagogik**

Ergebnisse der Sozial- und Geisteswissenschaft sind im Rahmen von Kultur, Zeit, Kontext und der angewendeten Methodik zu betrachten. Vor allem bringt der Wissenschaftler seine subjektiven Sichtweisen mit ein. Das Individuum wird eben auch in der vorliegenden Arbeit sowie in der Gesamtarbeit betont als reflexives Subjekt erachtet.

Die pädagogische Wissenschaft beschäftigt sich mit menschlicher Entwicklung, die schon per se nicht isoliert von äußeren Einflüssen betrachtet werden kann, weil sie in einem Wechselspiel zwischen dem Menschen und seiner sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Umgebung stattfindet. Da zudem der pädagogische Wissenschaftler Teil eines bestimmten kulturellen Umfeldes ist, sind sein eigenes Verhalten, seine Sichtweisen und sein Verständnis dessen, was richtig und was falsch ist, von diesem Umfeld geprägt. Es ist deshalb letztlich nicht möglich, objektive, absolute und allgemeingültige Aussagen über pädagogische Herangehensweisen zu definieren und festzuschreiben.

Im Bereich der interkulturellen Pädagogik tritt dies in besonderem Maße zu Tage, wenn Pädagogen mit Problemfeldern konfrontiert sind, deren Hintergründe und Ursachen sie aus dem eigenen kulturellen Umfeld weder kennen noch über Einsichten verfügen, die ihnen ein Verstehen dieser Problematiken ermöglichen.

Zwar bedient sich die pädagogische Wissenschaft der Erkenntnisse aus den benachbarten Fachdisziplinen - im Zusammenhang mit der Interkulturalität insbesondere auch der Ethnologie - doch auch diese unterliegt der Begrenztheit des eigenen Verständnisses und kann letztlich ebenfalls keine objektiv allgemeingültigen Aussagen über menschliches Verhalten machen.

Theoretische pädagogische Konzepte benötigen daher ein hohes Maß an Offenheit und eine tiefe Einsicht in die Begrenztheit des eigenen kulturell geprägten Denkens und bedürfen einer ständigen praktischen Prüfung und Anpassung.

Denn auch die pädagogische Praxis findet stets im Rahmen bestimmter politischer und gesellschaftlicher Bedingungen statt, auf die die Pädagogik zwar Einfluss nimmt, die aber letztlich die Grenzen der Handlungsmöglichkeiten bestimmen.

So ist beispielsweise der Pädagoge, der sich als eine begleitende Instanz kindlicher Entwicklung sieht und der differenzierten individuellen Persönlichkeitsentfaltung eines Kindes einen breiten Raum geben möchte, durch ein stark leistungs- und bewertungsorientiertes Schulsystem oftmals gezwungen, wider seiner Erkenntnisse zu handeln. So dass Hurrelmann<sup>841</sup> in dem Zusammenhang von einem Problem der biologischen Verschiebung der Kindheit und Jugend spricht, die den Anforderungen der Gesellschaft biologisch bedingt reagieren.<sup>842</sup>

Diese Problematik wird z.B. von Keupp<sup>843</sup> angesprochenen, der die sog. „Leistungsgesellschaft“, in der nur derjenige profitiert, der gewillt und fähig ist, eine Leistung im Sinne der gesellschaftlichen Vorgaben zu erbringen, von diesem System profitiert.

---

<sup>841</sup> Hurrelmann 2004

<sup>842</sup> Vgl. Hurrelmann 2004 S. 63f

<sup>843</sup> Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

Der wirtschaftlich geprägte Leistungsanspruch der Gegenwart (im Rahmen der Globalisierung) ist ethisch fragwürdig und daher keine geeignete Grundlage pädagogischen Handelns. Pädagogik soll dem Individuum keine fest gefügte Zielrichtung für einen konkreten Aushandlungsprozess im Leben vorgeben, sondern vielmehr auf die Entwicklung einer selbständigen, selbstverantwortlichen und selbstreflexiven Persönlichkeit hinwirken, die fähig ist, einen eigenen verantwortungsbewussten Lebenszuschnitt für sich zu konzipieren. Letztlich übernimmt die Pädagogik aber praktisch oft eine Krisenmanager-Funktion und versucht in Ordnung bringen, was durch Anforderungen und Erwartungen der Leistungsgesellschaft beeinträchtigt wurde.

Dies ist nur ein Beispiel für konkrete gesellschaftliche und politische Begrenzungen in der praktischen pädagogischen Arbeit; es ließen sich in allen möglichen Kulturen zahlreiche weitere aufzählen und sie alle können kulturellhistorisch begründet werden.

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln unterliegen einem immerwährenden Wandel, der von gesellschaftspolitischen Entwicklungen beeinflusst wird und auf den die Pädagogik ihrerseits - sowohl theoretisch als auch praktisch - Einfluss nimmt.

Solange spezielle Problemfelder nicht ausreichend erforscht worden sind und keine theoretische Wissensgrundlage existiert, ist die praktische Pädagogik in dieser Zeit alleine gelassen und ihre Handlungsoptionen sind eingeschränkt, weil sie in dem jeweiligen Problemfeld nicht effektiv handeln kann.

Da Pädagogik stets im konkreten Rahmen eines bestimmten gesellschaftlichen Umfelds forscht und tätig ist, muss sie sich stets an neue Entwicklungen anpassen. Sie hinkt quasi gesellschaftlichen kulturellen Entwicklungen immer ein wenig hinterher, da der Etablierung neuer pädagogischer Konzepte meist erst eine gesellschaftspolitische Diskussion vorausgeht, die dann zu einer Änderung politischer Rahmenbedingungen führt.

Bis zur Umsetzung neuer Erkenntnisse steht jedoch die Gesellschaft nicht still, sondern entwickelt sich weiter, wird beeinflusst von anderen Kulturen, neuen Erkenntnissen und unterliegt einem ständigen Wandel.

Auch dies kommt bei multikulturellen Gesellschaften in besonderem Maße zum Tragen, weil die Einflüsse aus anderen Kulturen und die möglichen Spannungsfelder oftmals nicht langfristig vorhersehbar sind.

Interkulturelle Pädagogik kann daher auch mit guten Konzepten und offenen Ansätzen Schwierigkeiten haben, jeder (Sub-)Kultur gerecht zu werden. Eine gewisse Vereinheitlichung der pädagogischen Ziele muss auch in einer multikulturellen Gesellschaft stattfinden, kann sich aber in der Praxis aufgrund der unterschiedlichen Kulturstandards von (Sub-)Kulturen als schwierig erweisen. Die Handlungskompetenz von

Pädagogen kann immer wieder dadurch beeinträchtigt sein, dass diese an die Grenze des eigenen Verstehen-Könnens gelangen, weil z.B. Denkweisen unterschiedlich ausgeprägt sein können oder Motive für bestimmte Handlungsweisen nicht nachvollzogen werden können, aber auch einfach dann, wenn die sprachliche Verständigungsmöglichkeit nicht ausreicht, um komplexe innere Vorgänge darzulegen, oder andere kulturell bedingte Gegebenheiten einer Kommunikation im Wege stehen.

#### **4.2.4. Bedeutung interkultureller Pädagogik für die ethische Bildung**

Ethik ist eine unabdingbare Grundlage und ein Fundament pädagogischen Arbeitens. Pädagogik lässt nur theoretisches Wissen zu, das ethisch akzeptabel ist und sie richtet ihre Arbeit an einem Leitbild aus, das einerseits das Wohl des Einzelnen, andererseits aber stets auch das - sich nicht ausschließende - Wohl der Allgemeinheit im Auge hat.

Wie aber das „Wohl der Allgemeinheit“ und das „Wohl des Einzelnen“ gesellschaftlich definiert werden, unterliegt in jeder Kultur und in jeder Zeit einer ständigen Entwicklung und einem steten Wandel.

In der multikulturellen Gesellschaft kommt hinzu, dass es auch jeweils gleichzeitig unterschiedliche Definitionen, Auffassungen und Vorstellungen über moralische Werte innerhalb des gesellschaftlichen Verbandes gibt.

Interkulturelle Pädagogik steht daher - bildlich gesprochen - auf einem sich stets bewegenden und verändernden Boden und kann sich nicht auf ein massives Fundament einer in sich abgeschlossenen Weltanschauung stützen. Dabei soll sie in der praktischen Arbeit ethische Werte vermitteln und ethisches Handeln fördern.

Die jeweilige theoretische Grundlage einer kulturellen Ethikauffassung basiert auf der jeweiligen ideologischen Kultur, die aus Glaubensvorstellungen, Werten, Normen, Sitten und Bräuchen besteht. Demzufolge orientiert auch die Pädagogik sich an den ideologischen Kulturgütern einer Gesellschaft. Interkulturelle Pädagogik darf aber nicht Gefahr laufen, nur der Ethik einer bestimmten Kultur zu folgen, wenn sie in multikulturellen Gesellschaften das menschliche Denken und Handeln betrachten, bewerten und konstruktiv verändern will. In der interkulturellen Pädagogik darf Ethik daher nicht als eine endgültige und allgemeingültige Moralauffassung verstanden werden, sondern muss unterschiedlichen kulturellhistorisch bedingten Auffassungen Rechnung tragen.

Um das Dilemma des wackligen ethischen Bodens aufzulösen, greift der Verfasser der vorliegenden Arbeit nochmals auf die Ausführungen von Leisegang<sup>844</sup> zurück. Nach ihm trägt jeder Mensch die Ethik tief in seinem Gewissen, das uns sage, was gut und was

---

<sup>844</sup> Leisegang 1973

böse ist.<sup>845</sup> Ergebnisse kulturvergleichender Forschungen weisen darauf hin, dass die Menschen aus unterschiedlichen Kulturen die gleichen Grundemotionen besitzen. Lediglich die Intensität der Gefühle unterscheidet sich kulturell bedingt voneinander. Tief im Inneren sagt uns die Stimme des Gewissens, was nicht richtig ist. Die Kultur kann in dem Sinne in bestimmten Situationen die Intensität der Gefühle kompensieren, indem man mit dem Gewissen anders umgeht.

Ein Ehemann, der seine Frau schlägt, kann seine Gewalt für sich möglicherweise kulturell rechtfertigen - dies wird er aber immer dergestalt tun, dass er die ausgeübte Gewalt an sich nicht positiv bewertet, sondern sie als ein „notwendiges Übel“ betrachten. Sein Gewissen ist meist zwar belastet - er kennt nur keinen anderen Weg, die seiner Meinung nach einzig richtigen Vorgaben seines kulturellen Umfeldes zu erfüllen.

Eine Reflexion seines Tuns und der kulturellhistorischen Traditionen, sowie das Aufzeigen von Handlungsalternativen kann ihn möglicherweise leichter davon abhalten, weiter Gewalt auszuüben, als eine Bestrafung dies beispielsweise könnte.

Pädagogik findet ihre ethische Basis letztlich im kulturellen Konsens. Die Frage nach dem Richtigen und Falschen kann innerhalb einer Kultur von den Mitgliedern der jeweiligen Gesellschaft voneinander unterschieden werden. Während z.B. das Patriarchat in einer bestimmten Subkultur tief verankert ist und die Frauenemanzipation in einer anderen Subkultur eher gefördert wird, soll die Pädagogik weder die eine noch die andere Gesellschaftsgruppe vorziehen oder eine Gruppe der anderen Gruppe ethisch unterordnen. Gleichwohl soll Pädagogik aber die ihr zugrunde liegenden Werte verdeutlichen und vertreten und damit im genannten Beispiel eine männliche Dominanz über die Frauen oder Mädchen innerhalb des pädagogischen Rahmens nicht fördern, sondern im Gegenteil diesem entgegen wirken. Dies kann Pädagogik, indem sie Bildung und gesellschaftliche Diskussion fördert und damit auch einen interkulturellen Dialog zwischen Subkulturen unterschiedlicher moralischer Grundlagen aktiv unterstützt. Zu einem gesellschaftlichen Dialog trägt die Pädagogik vor allem dadurch bei, dass die Mitglieder der multikulturellen Gesellschaft im pädagogischen Rahmen ohne Vorurteile und Wertung interaktiv miteinander agieren.

Die pädagogischen Grundaspekte der Wertschätzung und Akzeptanz zwischen den Kulturen sollen nicht nur in multikulturellen Gesellschaften, sondern auch zwischen (multi)kulturellen Gesellschaften gefördert werden, um zu erreichen, dass eine kontinuierliche Annäherung zwischen den Menschen aus verschiedenen Kulturen stattfindet, die soziales Lernen in einer natürlichen Dynamik des Miteinanders ermöglicht. Solche Aushandlungsprozesse sollen in der interkulturellen Pädagogik praktiziert werden. Die Voraussetzung, dass Menschen befähigt werden, solche Dialoge zu führen, ist die

---

<sup>845</sup> Vgl. ebd., S. 78



Entwicklung der eigenen Reflexionsfähigkeit, die Grundlage jeder eigenen Meinungsbildung ist. Interkulturelle Pädagogik kann und soll durch die Förderung des Hinterfragens eigener Weltanschauungen und Verhaltensweisen und durch Förderung des Verstehens anderer Anschauungen und Verhaltensweisen einen wertvollen Beitrag zu positiven gesellschaftlichen Entwicklungen leisten. In dem Kapitel 2.2.4.3. in der Sufi-Philosophie von Rumi wurde der Begriff des „Spiegels der Fremde“ vorgestellt, der letztlich in einem schönen Bild ausdrückt, wie hilfreich die andere Kultur zum Verstehen der eigenen sein kann.

#### **4.2.5. Bedeutung interkultureller Pädagogik**

Während die Pädagogik ethisch handelt, nimmt sie im interkulturellen Umfeld eine offene Haltung bei der Klärung der Frage ein, was richtig und was falsch ist. Das pädagogische Handeln erfordert in diesem Sinne Flexibilität.

Der Pädagoge als Wissenschaftler soll nicht von seinem eigenen Ethikverständnis ausgehen, sondern die Vielfalt und Verschiedenheit der vorhandenen Ethikverständnisse wahrnehmen und versuchen, konstruktive Problemlösungen zu finden, die dem Einzelnen förderlich sind und mit den unterschiedlichen Ethikverständnissen soweit als möglich vereinbar sind. In dem Sinne soll der Pädagoge experimentierfreudig sein, seine kulturelle Offenheit und sein Wissen im Zusammenspiel mit seinem Gewissen einzusetzen.

Die interkulturelle Pädagogik soll dazu beitragen, dass die Menschen ihren Verstand nutzen und auf diese Weise ihren kulturellen Rahmen hinterfragen und so beeinflussen, dass die Kultur auf die nachkommenden Generationen einen entwicklungsfördernden Einfluss hat.

Daher ist es eine bedeutende Aufgabe der interkulturellen Pädagogik, Individualität und Selbstreflexion als sehr wichtige Kompetenzen des Menschen zu fördern.

Interkulturelle Pädagogik soll und kann Menschen unterstützen, nicht gewalttätig sein zu müssen. Dementsprechend wird kulturelle Selbstreflexion in der gesamten Arbeit als ein wichtiger pädagogischer Auftrag definiert. Der Mensch soll den Ursprung und die Wurzeln seines gewalttätigen Handelns durch die Reflexion seiner eigenen Kultur und Geschichte selbst herausfinden. Aus dem Grunde ist die Pädagogik gefordert, in all ihren Handlungen die kulturhistorische Prozesshaftigkeit unbedingt zu berücksichtigen.

Die Möglichkeit der Förderung von Individualität und Selbstreflexion wird also von der Kultur mitbestimmt, letztendlich aber in kulturhistorischen Prozessen bedürfnisorientiert von Menschen geschaffen.

Durch interkulturelle Pädagogik kann man Defizite einer Gesellschaft, sowohl in der dominierenden als auch in den Subkulturen, feststellen und für ein Zusammenleben in

multikulturell sozialen Kontexten ein interkulturelles Verständnis etablieren, das Hindernisse in der Form von Missverständnissen aus dem Weg zu räumen vermag.

Interkulturelle Pädagogik ist enorm wichtig, damit der Fremde nicht Fremder bleibt. Im bestmöglichen Falle sollte sich jeder im Spiegel der Fremde bzw. des nächsten Menschen bewusster wahrnehmen können, um zu einer angemessenen Einschätzung dafür zu gelangen, warum er zu welchem Urteil, z.B. über eine Kultur, gelangt.

Daher ist es eine vornehme pädagogische Aufgabe, dem Menschen im Sinne der Pädagogik und natürlich auf Freiwilligkeit basierend, den Spiegel der Fremde vorzuhalten.

Die interkulturelle Pädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft erweist sich als mangelhaft, wenn die Mitglieder der Gesellschaft kein kulturelles Wissen über ihre Subkulturen haben. Wenn daher von sogenannten interkulturellen Konflikten gesprochen wird, handelt es sich oftmals um Konflikte, bei denen Mitglieder der Gesellschaft ihre Interessen durchsetzen möchten, ohne die Bedürfnisse der anderen verstehen und berücksichtigen zu wollen. Konflikte an sich sind nach der hier vertretenen Auffassung nicht entwicklungshemmend, sondern eine Chance für die Weiterentwicklung der Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft. Entwicklungshemmend kann aber ein fehlender konstruktiver Umgang mit Konflikten sein. Hier gewinnt interkulturelle Pädagogik eine zentrale Bedeutung. Denn, um Konflikte begreifen und auflösen zu können, bedarf es eines offenen Umgangs miteinander und einer Annäherung der Positionen der Konfliktparteien durch ein Verstehen der Situation des anderen. In diesem Sinne erscheint die Konzipierung von Pädagogik als interkulturelle Pädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft unabdingbar.

Im Hinblick auf die Ursachen und Entstehung von Gewalt muss Pädagogik die Vielfältigkeit kultureller Lebensbedingungen wahrnehmen und in ihrer Differenziertheit verstehen. Nur so kann sie bedürfnisorientierte und förderliche Bedingungen schaffen, die es ermöglichen, Gewaltursachen zu reflektieren und gewaltsamen Handlungsweisen entgegen zu steuern.

Die Einsatzgebiete der interkulturellen Pädagogik sind genauso wie die Problemfelder des interkulturellen Zusammenlebens vielfältig. Die Erörterung der einen oder anderen pädagogischen Praxishandlung kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden, da diese Arbeit sich nicht auf ein bestimmtes pädagogisches praktisches Gebiet beschränkt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass interkulturelle Pädagogik ein breites Wissensspektrum über unterschiedliche kulturelle Standards in der jeweiligen multikulturellen Gesellschaft besitzen und ihre Handlungsfelder unter Berücksichtigung dieser kulturellen Aspekte konzipieren soll.

Die pädagogische Aufgabe besteht darin, die interkulturelle Offenheit insbesondere auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene zu etablieren und kultivieren. Gesellschaft

und Politik sind zwei wichtige Einflussgrößen auf die persönliche Entwicklung des Menschen.

#### **4.2.6. interkulturelle Pädagogik in der Wissenschaft**

Da die Pädagogik als interdisziplinär arbeitende Wissenschaft mit ihren benachbarten Fachdisziplinen eng zusammen arbeitet, sollten für diese Zusammenarbeit die jeweils unterschiedlichen Wissenschaftsverständnisse und methodischen Vorgehensweisen berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollte ein für die Zusammenarbeit hinreichendes Bemühen dafür aufgebracht werden, Theorien benachbarter Fachgebiete und deren gewonnene Erkenntnisse zu verstehen und kritisch hinterfragen zu können.

Interkulturelle Pädagogik sollte grundlegende Erkenntnisse der Ethnologie kennen und auf ihnen aufbauen.

Beispielsweise kann Ethnologie erklären, dass etwas, das eine Kultur als „ekelhaft“ abwertet, von einer anderen Kultur ganz anders beurteilt werden kann und in einer kulturrelativistischen Betrachtung aufzeigen, in welchem starken Ausmaß das eigene Urteilsvermögen über die Dinge von der eigenen Kultur vorgegeben ist.<sup>846</sup> Eine pädagogische Aufgabe und Herausforderung besteht darin, Menschen zu ermöglichen, über ihre ethnozentrisch geprägte Denkstruktur, die versucht, alles der eigenen kulturellen Perspektive zu beurteilen,<sup>847</sup> hinaus zu blicken und eine andere Perspektive einzunehmen.

#### **4.2.7. Interkulturelle Pädagogik und Politik**

Die Beziehung zwischen Politik, Gesellschaft und Pädagogik ist sehr eng. Die Pädagogik soll die Bedürfnisse der Gesellschaft analysieren und politischen Anforderungen gerecht werden. Pädagogik schuldet dennoch letzten Endes seine Arbeit dem Individuum und ist insoweit weder der Politik noch der Gesellschaft Rechenschaft schuldig. Pädagogik darf aber Politik nicht ablehnen,<sup>848</sup> sondern soll danach streben, in Zusammenarbeit mit den politischen Instanzen Lösungen zu entwickeln, die dem Individuum und gesellschaftlichen Vorgaben gerecht werden. Dies ist oftmals schwierig und herausfordernd und die Pädagogik steht unter einem hohen Druck, beiden Zielen gerecht zu werden.

---

<sup>846</sup> Vgl. Bohannon & van der Elst 2002, S. 15

<sup>847</sup> Vgl. ebd., S. 20

<sup>848</sup> Vgl. Beutler & Horster 2005

Pädagogik muss sich mit jeglichen technologischen und ideologischen Entwicklungen auseinandersetzen und - aus der Geschichte lernend - auf mögliche Gefahren und aufkeimende Problemfelder hinweisen. Pädagogik soll eindeutige politische Haltungen einnehmen, ihren Bildungsauftrag fundiert etablieren, die Bedingungen für jeden einzelnen Mensch so zu gestalten, dass er zu einer angemessenen Selbstreflexion gelangen kann.

Die Interkulturelle Pädagogik muss angemessen für die jeweilige sprachliche und religiöse Vielfalt einer Gesellschaft konzipiert werden. Pädagogik kann dabei an ihre Grenzen stoßen, soll aber nicht aufgeben, ihren ethischen Blick konstruktiv-kritisch anzubringen.

Vor allem soll Pädagogik auch den Dialog mit interkulturell nicht offenen Politikern suchen. Zwar gibt es gute Gründe zur Skepsis im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Politik und Pädagogik, da Politiker oftmals an erster Stelle die Interessen ihrer Zielgruppen zu vertreten versuchen, letztlich braucht die Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte aber Unterstützung und Rückhalt in der Politik, so dass eine Zusammenarbeit unabdingbar ist.

Die Fähigkeit der Pädagogik, Politik und politische Handlungen zu kritisieren, sollte indes gestärkt werden. Auch wenn es eine anstrengende, mühsame Herausforderung für die Pädagogik ist, könnte ein differenzierter, interkultureller und letztlich handlungswirksamer Blickwinkel auf der politischen Ebene etabliert werden.

#### **4.2.8. Anmerkung zur interkulturellen Pädagogik in Deutschland**

Wenn Subkulturen in multikulturellen Gesellschaften als fremd bezeichnet und als Fremde betrachtet werden, ist ein kulturelles Defizit festzustellen, dessen Ursachen im Wesentlichen in der Geschichte der dominierenden Kultur zu suchen sind.

Ohne im Rahmen dieser Arbeit die Ursachen näher untersuchen zu wollen, ist die Migrationspolitik in Deutschland gegenwärtig nicht so weit fortgeschritten, zwischen Integration und Inklusion<sup>849</sup> zu differenzieren. Der Begriff „Inklusion“ wird hier als Synonym verwendet. Sie meint in ihrer Abgrenzung zur Integration, dass eine Subkultur nicht bloß eingegliedert, sondern in ihrer Andersartigkeit in ein gemeinsames Miteinander aufgenommen werden soll. Inklusion setzt daher die Bereitschaft zu einem Zusammenleben mit kulturell anders identifizierten Menschen voraus, mit dem viele Menschen in Deutschland sich offensichtlich schwer tun. Dies wird deutlich, wenn auch von tragenden politischen und gesellschaftlichen Instanzen Integration als eine Handlungsforderung gegenüber den Individuen einer Subkultur formuliert wird. Mit der Forderung, dass derjenige, der in das Land komme, sich eben anpassen müsse, ist

---

<sup>849</sup> Der Begriff wird im Wesentlichen im Bereich der Behindertenpädagogik verwendet

letztlich die Forderung an Migranten verbunden, die eigene kulturelle Identität aufzugeben oder zu verbergen, um eine Chance zu erhalten, akzeptiert zu werden.

Eine „inklusive“ Politik geht indes davon aus, dass weder die Ausgrenzung noch die von der Gesellschaft und Politik vorgegebene Kriterien für eine integrative Anpassung von Migranten zu einer Bereicherung einer multikulturellen Gesellschaft führen, sondern letztlich die kontinuierliche Annäherung der Mitglieder einer multikulturellen Gesellschaft für alle Beteiligten vorteilhaft ist. Wesentliches Ziel der interkulturellen Pädagogik ist es, zu dieser Annäherung zwischen den Kulturen einen wichtigen Beitrag zu leisten.

## **5. Schlussbemerkung**

Kultur, Geschichte und Gewalt waren die wesentlichen Eckpunkte der in der vorliegenden Arbeit diskutierten Bezüge. Aufgrund dieses Ansatzpunktes wurden auch Erkenntnisse von wissenschaftlichen Fachbereichen wie Ethnologie, Geschichte, Philosophie, Theologie, Psychologie, Soziologie und Sprachphilosophie mit einbezogen. Der pädagogische Standpunkt der Arbeit wurde unter Berücksichtigung der einschlägigen Fachliteratur mit Erkenntnissen aus den genannten Fachdisziplinen verknüpft, um zu einer breiten und kulturübergreifenden Perspektive zu gelangen.

Im Folgenden soll auf die genannten Punkte Kultur, Geschichte und Gewalt abschließend kurz eingegangen werden.

Kultur zu definieren, ist für die Wissenschaft nicht einfach, weil sie schließlich als eine Gesamtheit der ein Individuum umrahmenden Bedingungen beschrieben werden kann. Versucht man das Phänomen Kultur auszudifferenzieren durch Betrachtung ihrer Einzelfaktoren wie Religion, Sprache, Politik, Ethnie etc., wird die Eingrenzung einer bestimmten Kultur und ihre Abgrenzung gegenüber anderen mit zunehmender Differenzierung immer schwieriger. Es entstehen Begrifflichkeiten wie Subkulturen, Fremdkulturen, multikulturelle Gesellschaften, einheimische Kulturen, Parallelgesellschaften und andere, die aber letztendlich doch innerhalb einer Gesellschaft existieren und damit auch als eine Einheit in ihrer kulturellen Vielfalt dargestellt werden können. Hinzu kommt, dass Kulturen in einem steten Wandlungsprozess begriffen sind, was nach Ansicht der Verfassers den Versuch erschwert, eine wissenschaftlich korrekte Definition für eine Kultur zu finden und zu vereinbaren. Die Antwort auf die Frage danach, was als eine „einheitliche“ Kultur zu sehen ist, unterliegt kulturellhistorischen Bedingungen, die sich in ihrer Vielfalt und Verwobenheit in einem kontinuierlichen Wandel befinden. Daher muss das Wesen einer Kultur unter sich stets verändernden gesellschaftlichen Situationen immer wieder neu beschrieben werden. Die zunehmenden

Migrationsbewegungen und die fortschreitende Globalisierung, die miteinander im Zusammenhang stehen, tragen wesentlich zu sich immer schneller beschleunigenden Wandlungsprozessen der Kulturen bei. Mit der Migration ist dabei nicht nur Arbeits-, Armuts-, oder durch Kriege und Verfolgung bedingte Migration gemeint. Auch die Neugier und das Interesse von Menschen an den anderen Kulturen - verbunden mit den Möglichkeiten des modernen Transportwesens - führen dazu, dass mehr und mehr Menschen ihren Kulturraum verlassen und sich ihre Lebenswirklichkeit in einer bis dahin „fremden“ Kultur einrichten. Diese dem freien Willen von Menschen entspringende Migration beeinflusst die Entwicklung von Gesellschaften anders, als die durch Notlagen verursachten Fluchtbewegungen, da die Motivation und das grundlegende Interesse freiwilliger Migranten an der neuen Kultur anders sind. Auch ist zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Kulturen sich durch den gewaltigen qualitativen und quantitativen Zuwachs an Informationsmedien und Kommunikationsmitteln zunehmend auch unabhängig von Migrationsbewegungen miteinander austauschen und gegenseitig beeinflussen. Die blitzschnelle Nachricht über Naturkatastrophen, organisierte Hilfen für Menschen in Not, die Möglichkeiten zu politischer Partizipation sind beispielsweise ein absolut bedeutungsvoller, ethischer, kultureller Gewinn für die Menschheit. Auf der anderen Seite erscheint die Globalisierung als eine Gefahr für die kulturelle Vielfalt der Zivilisation, indem sie durch ihren technischen Einfluss durch all die neuen Kommunikationsstrukturen dazu führt, dass gerade kleine, „exotische“ Kulturen verschwinden, indem beispielsweise Sprachen, die in den digitalen Kommunikationsmedien nicht erscheinen, aussterben. Der Wandlungsprozess der Kulturen wird durch den Einfluss der Globalisierung und immer weiter fortschreitender Technisierung von Kommunikation beschleunigt. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wurde über diese globalen Einflüsse auf Kulturen nicht gesprochen. Es liegt indes eine bedeutende pädagogische Aufgabe auch darin, negative und positive Auswirkungen der weiteren Globalisierung und Technisierung auf die Kulturen zu beobachten, zu reflektieren und in der Erziehungs- und Bildungsarbeit zu berücksichtigen.

Die in der vorliegenden Arbeit erfolgte Betrachtung von Kultur beschränkte sich auf die wesentliche kulturelle Religion, Politik, Sprache und Geschichte einer jeweiligen Gesellschaft. Da diese genannten kulturellen Standards in sich wiederum sehr komplexe Oberbegriffe darstellen, wurde in den Ausführungen der vorliegenden Arbeit auf die Vielfalt, Komplexität und Andersartigkeit innerhalb der „einheitlichen“ Kulturen und vor allem die Vielfalt des subjektiven Interpretationsvermögens hingewiesen.

Kultur ist eine von den Menschen geschaffene soziale Existenzgrundlage, die in ihrer dynamischen, historischen Prozesshaftigkeit sowie in der Funktionshaftigkeit ihrer

Enkulturation, den Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaft entsprechend, Handlungsfähigkeit sichert.

Von der Kulturdefinition ausgehend hat der Verfasser der vorliegenden Arbeit im Sinne von Keupp<sup>850</sup> über die Frage nachgedacht, wie es dem Mensch gelingen würde, in seinem kulturellen Kontext seine Handlungen sicher zu stellen und seine soziale Existenz zu bewahren. Bei der Klärung der Frage hat der Verfasser den Fokus im Wesentlichen auf die kulturellen Standards Religion und Politik gerichtet. Sie haben sich im Laufe der Arbeit als elementare Ansatzpunkte herausgestellt, weil sie den Menschen Handlungssicherheiten anbieten.

Nach der Präzisierung der kulturellen Ansatzpunkte (Religion und Politik) sind folgende Probleme aufgetreten:

Die genannten Standards sind vielschichtig und jeweils untereinander relativ stark verwoben.

- Wenn man z.B. von der türkischen Sprache ausgeht, klammert man anders sprechende Bevölkerungsschichten in der Türkei aus, obwohl diese ggf. durch die realen Lebensbedingungen, durch Glaubensvorstellungen und viele andere kulturelle Aspekte durchaus zur „türkischen Kultur“ zu zählen sind.
- Geht man von der Religion aus, gibt es vielschichtige Gruppierungen und Konfessionen, deren Ethikverständnisse sich teils voneinander unterscheiden. Innerhalb der gleichen Konfessionen sind zudem wiederum Bevölkerungsgruppen vorhanden, die unterschiedliche Sprachen sprechen.
- Wenn man von einer (Sub)Kultur ausgeht, deren Individuen die gleiche Sprache sprechen und gleiche Glaubensvorstellungen haben, stellt man fest, dass auch die Schicht- und Milieuzugehörigkeit zu erheblichen kulturellen Unterschieden z.B. im Hinblick auf Bildung, politische Ausrichtung und Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen führt.
- Betrachtet man in einer pluralisierten Gesellschaft einzelne Individuen, so können sich die Sichtweisen und Lebenswirklichkeiten erheblich voneinander unterscheiden.

Aus diesen Gründen wurde darauf hingewiesen, dass die Unterschiede in den subjektiven Sichtweisen der Mitglieder einer Gesellschaft im Vergleich zu den subjektiven Sichtweisen der Mitglieder einer anderen Gesellschaft und Kultur größer sein können. Die Menschen

---

<sup>850</sup> Keupp et al. 1999; Keupp et al. 2008

aus unterschiedlichen „Kulturen“ können daher in bestimmten Situationen günstigere Verständigungsgrundlagen besitzen, als die Individuen einer „Kultur“. Daher ist der Mensch in der vorliegenden Arbeit mit seiner Denkweise und seinen Handlungen nicht kulturkategorisch eingeordnet, sondern wird als ein aktiv agierendes, reflexives Individuum gesehen.

Obwohl die türkische Kultur in der vorliegenden Arbeit über die türkische Sprache und die Religion Islam (insbesondere über die sunnitische und alevitische Konfessionen) definiert wurde, lässt sich nicht feststellen, dass in den in die Arbeit eingeführten Studien auf diese oder andere Unterscheidungen geachtet wurde. Die Ergebnisse der Studien über Familiengewalt in der Türkei und in Deutschland (bei den Familien mit türkischem Migrationshintergrund) hatten im Wesentlichen die Aussagekraft in Bezug auf das Verhältnis zwischen Gewalt, Bildungsbenachteiligung und eine schlechte wirtschaftliche Lage der Familie. Umfangreichere Informationen - insbesondere über den sprachlichen oder religiösen Hintergrund der Familien - könnten Entstehungsgründe von Gewalt im jeweiligen Kontext weitergehend beleuchten. Die in der Arbeit ausgeführten Studienergebnisse liefern diesbezüglich keine differenzierten Informationen. Daher sind alle Ausführungen des Verfassers in Bezug auf weitere Ausdifferenzierungen nur allgemein dargestellt.

Ethnologische Sichtweisen hatten bei der kulturellhistorischen Analyse der Arbeit einen besonderen Stellenwert. Die ethnologischen Ansätze haben den Verfasser der vorliegenden Arbeit darauf aufmerksam gemacht, dass Kultur und Geschichte nach subjektiven Interessen gelesen und interpretiert werden können. Es wurde hier der Frage, ob die sog. kulturelle Brille abgesetzt werden kann oder nicht, nicht weiter nachgegangen. Festgehalten werden soll aber, dass es an einen Wissenschaftler eine große Herausforderung darstellt, eine andere Kultur zu verstehen. Daher wurde in der vorliegenden Arbeit auf den kulturellen und historischen Einfluss subjektiven Denkens hingewiesen.

Es sollten aus dieser Arbeit auf keinen Fall kulturkategorische allgemeingültig formulierte Etikettierungen menschlichen Handelns heraus gelesen werden können oder in sie hinein interpretiert werden. Vor allem in der Gewaltdiskussion der Arbeit sind letztlich lediglich die Ergebnisse einer bestimmten kulturellen Schicht im türkischen Kontext dargestellt, deren Lebensbedingungen nur unzureichend von förderlichen Faktoren geprägt sind.<sup>851</sup> Negative Faktoren und damit ungünstige Bedingungen für die Lebensgestaltung lassen sich kulturübergreifend in zahlreichen Ländern und Regionen finden. Und unabhängig von

---

<sup>851</sup> Beispielsweise: Bildungsbenachteiligung der Eltern, wirtschaftlich schlecht gestellte Lage der Familie, Peer Group und gleiche Denkmuster im sozialen Umfeld, schlechten oder gar keinen Schulabschluss, Arbeitslosigkeit der Eltern oder Jugendlichen, Suchtgefahr in Drogen, Alkohol, Spiele und Kinder psychisch kranker Eltern etc.



dem individuellen Kontext lässt sich zudem feststellen, dass nicht jedes Individuum, dessen Sozialisationsbedingungen als negativ und wenig förderlich gewertet werden müssen, gewaltsam handeln muss, sondern insoweit auch individuelle Faktoren eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Daher kann auch diese Arbeit keine allgemein gültigen und umfassenden Erklärungen von Gewaltursachen anbieten und verzichtet daher darauf, eine präzise Ursache zu behaupten. Vielmehr wurden in der vorliegenden Arbeit Problemfelder, die bei der Entstehung von Gewalt in Rahmen kultureller Handlungsfelder eine Rolle spielen, dargestellt - dies mit dem Ziel eine effektive und lösungsorientierte pädagogische Arbeit in ihren spezifischen Handlungsfeldern zu fördern.

Im Rahmen der Literaturrecherche wurde festgestellt, dass in der türkischsprachigen Literatur über die türkische Geschichte und Gesellschaft wenige Informationen zu finden sind. Die vorhandenen Informationen berichten über die Kultur des osmanischen Hofes, über die politische Struktur im Sinne der Herrschaftsverhältnisse. Wie in der Arbeit bereits erwähnt, gibt es dementsprechend kaum schriftliche Informationen über die historischen Lebensrealitäten der einfachen Bevölkerungen in Anatolien. Aus diesem Grunde wurden die literarischen Werke von Lyrikern, wandernden Derwischen und Philosophen in die Arbeit mit einbezogen, um den sich hieraus ergebenden Anhaltspunkten über die Lebensrealität der Schicht der „Beherrschten“ nachzugehen.

Es wurden etwa die letzten 1000 Jahre der türkischen Gesellschaftsentwicklung und die in diesem Zeitrahmen erfolgten bedeutendsten kulturellen Umbrüche dargestellt, indem die politischen und religiösen Eckpunkte im historischen Wandel beschrieben wurden.

Auch Geschichte wird regelmäßig subjektiv geschrieben und gelesen. Demzufolge sollten die historischen Ergebnisse gezielt aus der Perspektive der Geschichtsschreiber weitergegeben werden.

Die in der vorliegenden Arbeit eingenommene ethische Sichtweise ist stark von der Sufi-Philosophie des 13. Jahrhunderts geprägt. Menschenliebe, Toleranz, Bescheidenheit, Naturliebe, dem Menschen verzeihen, voneinander und miteinander lernen sind die ethischen Anforderungen dieser Philosophie des 13. Jahrhunderts in Anatolien, die in den ausgewählten literarischen Werken der Sufi-Philosophen aus dieser Zeit zum Ausdruck kommen.

Die Grenzen der Wissenschaft werden bei der Diskussion um die Gewalt dargestellt, denn so manche „wissenschaftliche“ Literatur erweckt den Anschein, dass einfache allgemeingültige Erklärungen gefunden wurden; oder es scheint in öffentlichen Diskussionen, dass so manche „wissenschaftliche“ Erklärung vom Rezipienten als allgemeingültig verstanden wurde. Dieser Sachverhalt begünstigt eindimensionale Sichtweisen, die der Komplexität des Phänomens Gewalt nicht gerecht werden. Die Wissenschaft ist nicht in der Lage, die Ursache von Gewalt in ihrer Komplexität

ausreichend konkret zu beschreiben, vor allem wenn sie aus der kulturellgesellschaftlichen Sicht beleuchtet wird.

Die ethischen Ansätze von der Sufi-Philosophie, die in der Arbeit für die Etablierung der Pädagogik in der Türkei als ein möglicher richtiger Ansatz eingeschätzt werden, haben einen interkulturell pädagogischen Anspruch und können insbesondere sowohl für die christliche als auch die islamische Welt eine Basis für die kulturelle Vereinbarung darstellen. Dieses pädagogische Fundament entspricht zudem den kulturellhistorischen Prozessen der Türkei, weil sie eine Synthese der islamisch-orientalischen und christlich-abendländischen Kultur ist.

Dabei kann der pädagogische Ansatz, der dem dargestellten Konzept zugrunde liegt, in der praktischen Arbeit um Perspektiven aus der Kunst, der Musik, dem Theater und schöpferischen Ausdrucksformen erweitert werden. Diese förderlichen ästhetischen Inhalte der Kulturstandards können das in der Arbeit vorgeschlagene Pädagogikkonzept für die türkische Kultur konstruktiv erweitern.

Die Arbeit hebt ein theoretisches Grundverständnis für die Interkulturalität hervor. Demzufolge wird nicht konkret auf eine bestimmte pädagogische Praxis eingegangen. Die in der vorliegenden Arbeit ausgeführten Ergebnisse können in einer anderen Forschungsarbeit auf eine bestimmte Praxis bezogen konzipiert werden. Die allgemeinen Anregungen des Verfassers für weitere Forschungszwecke sind im Folgenden kurz dargestellt.

Insbesondere soll der Abbau der Bildungsbenachteiligung in einigen Bevölkerungsschichten der türkischen Migranten in Deutschland in den pädagogischen Institutionen (formal, non-formal) gezielt unterstützt werden durch einen **Abbau des traditionell-gesellschaftlichen Drucks**. Dies kann vor allem dadurch geschehen, dass die türkischen Mitbürger über theoretische ethische Grundlagen ihrer Herkunftskultur aufgeklärt werden und sie dabei unterstützt werden, die überlieferten Moralvorstellungen anhand der eigenen kulturellen Wurzeln zu überprüfen und zu reflektieren. Es ist sowohl in der Türkei als auch bei den türkischen Migranten in Deutschland eine „ethische Bildungslücke“ festzustellen, die mit Mitteln der Pädagogik behoben, jedenfalls aber verringert werden kann. Insbesondere die Betonung der Ehre und deren Verbindung mit bestimmten Verhaltensvorschriften unterdrückt das weibliche Geschlecht und schränkt in milder Ausprägung die Freiheit der individuellen Lebensgestaltung des weiblichen Geschlechtes durch Verhaltensvorschriften ein, kann aber in besonders drastischen Fällen massive körperliche Gewalt vermeintlich legitimieren - bis hin zu sogenannten „Ehrenmorden“. Der Bildungsauftrag der Pädagogik bedeutet in diesem Zusammenhang, Menschen darin zu unterstützen, die ethischen Grundlagen ihrer Denk- und Handlungsweise zu hinterfragen und letztlich, sie mit Hilfe der eigenen **ethischen**

**Grundlagen zu überzeugen**, dass gesellschaftliche Traditionen falsch, inhuman und mit dem eigenen Gewissen unvereinbar sein können. So ist nach Auffassung des Verfassers auch im Koran nichts zu finden, das die tradierte geschlechtsspezifische Rollenverteilung vorschreibt und einer Unterdrückung von Frauen im Namen einer vermeintlichen „Ehre“ Berechtigung verleiht. **Unreflektierte Traditionsgebundenheit** und Religion sollten auseinander dividiert werden. Die gesellschaftliche **Akzeptanz von Gewalt zur Wiederherstellung der familiären Ordnung** im türkischen Kulturkontext muss anhand ethischer Kriterien hinterfragt werden und letztlich aufgehoben werden. Die Basis dieser Akzeptanz von familiärer Gewalt, nämlich das unbedingte Festhalten an traditionsgebundenen Rollenmustern und der Verlust der gesellschaftlichen Anerkennung als „Sanktion“ für eine Abweichung, stellt eine Verknüpfung traditioneller Muster dar, die einerseits durch eine größere Toleranz gegenüber einem abweichenden Verhalten und andererseits durch eine deutlichere Ablehnung von Gewalthandlungen entzerrt werden muss. Gewalttätige Verhaltensweisen wie auch die starren Rollenbilder können anhand der dargelegten **ethischen Kriterien neu definiert** werden.

Pädagogik kann und soll dazu beitragen, die **Emanzipation der nachkommenden Generation** in ihrer **individuellen Lebensgestaltung** zu unterstützen und zu fördern.

Die **Identitätsarbeit** soll gefördert werden.

**Die Handlungskompetenz für eigenständige Problemlösungen** soll gestärkt werden.

Hierzu gehört auch, dass die **Kreativität** der Zielgruppe gefördert wird, um die Fähigkeiten zur Problembewältigung zu erweitern.

**Der Sozialraum der Kinder und Jugendlichen soll erweitert werden**, damit sie andere Lebensformen kennenlernen und ihr eigenes **kulturell geprägtes Lebenskonzept vergleichen bzw. reflektieren** können.

Die oben genannten Aspekte sind präventive pädagogische Ansätze. In Notsituationen soll die Pädagogik mit der Unterstützung der Politik im **geschützten Rahmen** eine hinreichende pädagogische Hilfestellung anbieten können.

Im Rahmen des Schlussworts scheint es dem Verfasser zudem wichtig, die Bedeutung der Weiterentwicklung der interkulturellen Pädagogik in Deutschland zu betonen. Als das geographisch zentrale und wirtschaftlich bedeutendste Land in der Mitte Europas war Deutschland schon immer stark durch Zu- und Abwanderungen aus allen möglichen und in alle möglichen Kulturkreise betroffen. Wenn man die Geburtenraten von Migranten betrachtet und mit einbezieht, dass kulturelle Vielfalt auch im Kontext der Globalisierung eher zu- als abnehmen wird, kann man nicht übersehen, dass auch in Zukunft Deutschlands gesellschaftliches Leben zu einem wesentlichen Teil durch Migranten und deren Nachkommen geprägt und mitbestimmt wird. Daher muss Pädagogik sich letztlich auch mit Ethikverständnissen der vielfältigen kulturellen Bevölkerungsgruppen in

Deutschland auseinandersetzen, um in ihren Handlungsfeldern effektiv und konstruktiv arbeiten zu können. So kann Pädagogik als eine Handlungswissenschaft einen wesentlichen und bedeutenden Beitrag zum Zusammenwachsen der kulturellen Vielfalt in der Gesellschaft leisten.

In der vorliegenden Arbeit wurde über kulturelle Faktoren gesprochen, die bei der Entstehung von Gewalt eine Rolle spielen. Konkretisierend wurden im türkischen Kontext kulturelle Faktoren aufgezeigt, die familiäre Gewalt begünstigen und zu diesem Zweck einige wichtige kulturelle Standards wie Politik und Religion in ihrer historischen Entwicklung erörtert. **Die als kulturelle Defizite problematisierten Strukturen - insbesondere die fehlende Gleichstellung von Männern und Frauen, sowie der strukturelle Bildungsmangel inklusive fehlender pädagogischer Institutionen** - in der türkischen Gesellschaft wurden historisch analysiert und in ihrer Aktualität beschrieben. In diesem Sinne ist die vorliegende Arbeit eine kulturellhistorische Analyse aus pädagogischer Sicht.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Analysen hat der Verfasser dieser Arbeit Aufgabenfelder, Handlungsperspektiven und konkrete Forderungen für die Pädagogik in der Türkei formuliert, um die Pädagogen und Politiker in ihren Bestrebungen, Gewalt in der Gesellschaft zu vermindern, sich bemühen sollen. Darüberhinaus wurde auf die nach Meinung des Verfassers bestehenden Defizite im deutschen Kontext hingewiesen, in dem eine ethnozentrisch geprägte Sichtweise die interkulturelle Verständigung von Individuen unterschiedlicher Kulturen oftmals erschwert.

Der Verfasser möchte in seinem Schlusswort nur eine bedeutende Erkenntnis dieser Arbeit herausgreifen und diese in einen weiterführenden Kontext stellen, um damit zu weiteren vertiefenden Forschungsarbeiten anzuregen:

Es wurde in der Analyse der kulturellen Gewaltfaktoren in Bezug auf die Familiengewalt ein sehr wirkmächtiger "Mechanismus" beschrieben, dessen präzise Analyse der Verfasser auch in anderen Bezügen für erkenntnisreich hält. Wie in der Arbeit dargelegt, sind die kulturellen Rollenbilder der einzelnen Mitglieder der Familie in großen Teilen der türkischen Gesellschaft sehr bedeutsam, weil von ihrer Erfüllung die soziale und gesellschaftliche Anerkennung des Individuums abhängig ist. Wird die soziale Stellung z.B. des Familienvaters durch seine Ehefrau dadurch „gefährdet“, dass sie ihrerseits ihre Rolle nicht der kulturellen Norm entsprechend ausfüllt, so kann dies dazu führen, dass der Familienvater sich „berechtigt“ fühlt, seine Ehefrau gewaltsam in ihre Rolle „zurück zu drängen.“ Man kann eine hieraus resultierende gewalttätige Handlung des Ehemanns nun zum einen als „Verzweiflungstat“ begreifen, die einen Versuch darstellt, sich wieder soziale Anerkennung zu verschaffen oder aber die Herkunft der vermeintlichen „Legitimation“ dieser gewaltsamen Handlung beleuchten. Beides wurde in der Arbeit

besprochen und in Bezug auf die vermeintliche Legitimation festgestellt, dass diese wiederum in den gesellschaftlichen Rollenbildern - damit also in der Akzeptanz der kulturellen Norm durch das Individuum - wurzelt.

D.h. letztlich, dass eine Gemeinschaft von Menschen sich eine Ordnung gibt - bzw. diese in einem kulturellen Entwicklungsprozess prozesshaft entsteht und das Individuum ein Bestreben hat, an dieser Ordnung so sehr festzuhalten, dass es auch gewaltsame Handlungen gegen andere Individuen für richtig und legitim befinden kann, wenn es darum geht, diese Ordnung aufrecht zu erhalten.

Diese sehr grundlegende Erkenntnis lässt sich auf unterschiedliche Ebenen gesellschaftlicher Strukturen spiegeln. So beschreibt sie, weshalb in rechtsstaatlichen Systemen der Staat Gewalt ausüben „darf“ und er gibt ebenfalls eine Idee davon, dass dieser Mechanismus auch in der Entstehung zwischenstaatlicher Konflikte eine Rolle spielt. So kann auch ein Staat, der seine Rolle in der Weltgemeinschaft in einer bestimmten Weise definiert hat, Gewalt für legitim halten, wenn ein anderer Staat mit einer gänzlich anderen Auffassung von einer Weltordnung diese Rolle gefährdet.

Von der Ebene von Konflikten zwischen Individuen bis hin zur zwischenstaatlichen Ebene ist es daher von enormer Bedeutung, wie eine gesellschaftliche, staatliche oder zwischenstaatliche Ordnung ausgestaltet ist, ob es eine Möglichkeit für Individuen, Gruppierungen bzw. Staaten gibt, von dieser Ordnung abzuweichen und an welcher Stelle Konflikte hier zu gewaltsamen Handlungen führen.

Der Verfasser hat im Rahmen der vorliegenden Arbeit mehrfach den vermeintlich nicht zur Pädagogik gehörenden Aspekt zwischenstaatlicher Konflikte und Gewaltpotentiale angesprochen und möchte dies am Ende der Arbeit nochmals begründen, indem er zugleich zur pädagogischen Thematik, konkret zur interkulturellen Pädagogik, zurückkehrt.

Kultur hat - wie ausführlich begründet - für das Individuum die Bedeutung, ihm eine Orientierungsbasis zu geben, die als Lebensgrundlage unerlässlich ist. Sie bietet ihm eine Ordnung an, in die er sich einfügen kann und innerhalb derer er Handlungssicherheit erfährt. In der Arbeit wurde auch dargelegt, dass Religionen als wesentliche kulturelle Bestandteile im Grunde das Streben nach einer Ordnung für das friedliche Zusammenleben von Menschen ausdrücken. Ihre ethischen Inhalte wie auch Philosophien, die eine religionsunabhängige Ethik postulieren, stehen in vielfältiger Weise in Wechselwirkung mit konkreten politischen Ordnungen und Machtstrukturen, aber auch mit familiären, geschlechterspezifischen und die soziale Stellung von Individuen betreffenden Strukturen einer Gesellschaft. All die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Kultur ausmachen, können daher als von Menschen

geschaffene Ordnungsmuster begriffen werden, die dem Streben der Menschen nach einer sicheren Existenz folgen.

In der Vielfalt von kulturellhistorischen Entwicklungen in unterschiedlichen Regionen der Erde haben sich jedoch mannigfaltig unterschiedliche Ordnungsmuster prozesshaft ausgebildet und es können daher Konflikte entstehen, wenn zwei Individuen oder Gemeinschaften - jeweils ihrem Ordnungssystem folgend - zwei sich ausschließende Handlungen veranlassen möchten: sei es, dass die Ehefrau des beispielhaften türkischen Familienvaters im Streben nach Selbstentfaltung die eheliche Wohnung verlassen möchte und der Familienvater dies als Gefährdung seiner sozialen Stellung erfährt oder im zwischenstaatlichen Rahmen, dass ein Staat eigene Interessen gefährdet sieht, wenn ein anderer Staat eine bestimmte - mit der Ordnung des einen Staates nicht vereinbare - Entwicklung vollzieht.

Der Verfasser stellt sich in seiner Arbeit auf den Standpunkt, dass die fehlende Gleichberechtigung von Männern und Frauen ein kulturelles Defizit in der türkischen Kultur darstellt. Mit der ausführlichen Darstellung der historischen Entwicklungsgeschichte möchte der Verfasser zugleich deutlich machen, dass diese Strukturen Ausdruck historischer prozesshaften Entwicklungen sind, die erklärbar und verstehbar - und letztlich auch im kulturellen Rahmen im Laufe der Zeit - veränderbar sind. Der Verfasser dieser Arbeit erkennt daher in dem gegenseitigen Verstehen der kulturell-prozesshaften Entwicklungen einen Schlüssel zur interkulturellen Verständigung.

Hätten die in dem Beispiel genannten türkischen Eheleute die sprachliche, menschliche und intellektuelle Kompetenz, ihre Standpunkte auf einer Basis gegenseitigen Respektes und mit der Bereitschaft, die Problematik des anderen wahrzunehmen und zu begreifen, auszutauschen, so könnten sie ihren Konflikt möglicherweise gewaltfrei lösen. Es könnte gegebenenfalls ein Weg gefunden werden, die Selbstentfaltungsbestrebungen der Ehefrau zu beachten, ohne dass sie aus der Ehewohnung ausziehen müsste.

Historisch bedingte Bildungsdefizite hat der Verfasser neben mangelhaften politischen und pädagogischen Rahmenbedingungen als wichtige Ursachen benannt, die Konfliktlösungen durch konstruktive Kommunikation in der türkischen Kultur erschweren.

Im interkulturellen Bereich hat der Verfasser Kritik an den ethnozentrischen Sichtweisen geübt. Die Überheblichkeit westeuropäischer Politiker, die eine vermeintlich überlegene Zivilisation insbesondere islamisch geprägten (und damit vermeintlich „unzivilisierten“) Ländern gegenüberstellen, wurden ebenso angesprochen, wie die ethnozentrisch begründete Forderung deutscher Politiker nach einer Anpassung der Migranten an eine Leitkultur.

Der Verfasser möchte in seinem Schlusswort darauf hinweisen, dass er sowohl die mangelnde Gleichstellung von Frauen gegenüber Männern als auch eine Behauptung der

eigenen Kultur als die „überlegene“ oder „bessere“ als kulturelle Defizite sieht, die in ihrem Kern einem friedlichen Zusammenleben von Menschen im Wege stehen.

Es soll auch nochmals hervorgehoben werden, dass in dieser Arbeit die Vermittlung von Bildung unter ethischen Aspekten als zentrale Aufgabe von Pädagogik begriffen wird, wobei als ethisch das betrachtet wird, was Gewalt vermeidet und einem friedlichen Zusammenleben der Menschen dient.

Wie vielfach erwähnt, ist Kultur veränderbar. Pädagogik besitzt Mittel, auf diese Änderungsprozesse einzuwirken. In der modernen, „globalisierten“, schnelllebigen Zeit mit einem explosionsartigem Informationszuwachs an Kenntnissen über andere Kulturen, in einer Zeit, in der man jeden beliebigen Ort der Erde in wenigen Tagen erreichen kann und in der sich Menschen unterschiedlicher Kulturen daher in allen Ebenen in einem historisch bislang nie gekanntem Ausmaß begegnen und austauschen, kann die Bedeutung interkultureller Pädagogik nach Auffassung des Verfassers nicht mehr überschätzt werden.

Die Türkei und Deutschland sind beide von Multikulturalität geprägt. Nach Einschätzung des Verfassers wird die Mischung von Menschen, die aus unterschiedlichen Kulturen abstammen, in sehr vielen Ländern in den nächsten Generationen weiter zunehmen. Inwieweit in diesen Entwicklungen, die mit der sogenannten Globalisierung einhergehen, ein friedliches und gewaltarmes Zusammenleben von Menschen erreicht werden kann, wird wesentlich von den Fähigkeiten der Menschen abhängen, sich über ihre unterschiedlichen Wurzeln und Sichtweisen, über ihre Verständnisse von ihren Lebensmustern in gegenseitigem Respekt und mit dem Wunsch zur Verständigung auszutauschen.

Diese Fähigkeiten fördert Pädagogik durch die Vermittlung von Wissen über die eigene Kultur sowie andere Kulturen, über Geschichte, Philosophie, Religion und Ethik, über die Förderung des Sprachvermögens und Unterrichtung von Fremdsprachen und vieles mehr. Als wesentlichen Inhalt pädagogischen Arbeitens betrachtet der Verfasser in allen Bildungsformen (formal, non-formal, informell) die Förderung der Reflexionsfähigkeit von Individuen im Sinne einer ethischen Reflexion der eigenen Standpunkte, verbunden mit einer kulturellen Reflexion, die dem Individuum hilft, den eigenen kulturellhistorischen Hintergrund zu analysieren und sich ggf. auch kritisch mit der eigenen Kultur auseinander zu setzen, sowie dabei, auch andere Kulturen in ihren Entwicklungsprozessen begreifen zu können und damit das Verständnis gegenüber Menschen, deren Sozialisation von der eigenen abweicht, zu fördern.

Da den Menschen - neben gewaltsamen Mitteln - das „friedliche“ Mittel der verbalen und intellektuellen Verständigung zur Verfügung steht, und letzteres nach Auffassung des Verfassers sowohl im zwischenmenschlich individuellem Bereich als auch im

zwischenstaatlichen Bereich vorzuziehen ist, spielen Fähigkeiten, die im interkulturellen Umfeld erlernt werden, eine zunehmende Rolle. Der Verfasser hält es daher für entscheidend für eine friedliche Entwicklung künftiger Generationen, dass gleichberechtigte interkulturelle Verständigungs-Prozesse erlernt und gefördert werden.

***In diesem Sinne betrachtet der Verfasser diese Arbeit nicht nur als theoretischen Beitrag zur pädagogischen Forschung, sondern auch als praxisbezogene Reflexion der türkischen Kultur, deren inhaltliche Ausführungen für interkulturell arbeitende Pädagogen in einem türkisch-deutschen Umfeld unmittelbar als theoretisches Hintergrundwissen hilfreich sein können.*** Insbesondere die Erläuterung der religiösen Vielfalt in den islamischen Traditionen, sowie die Bezugnahme auf die mystische Ethik des Islam, die in der Türkei ihrem Inhalt nach akzeptiert ist, wenngleich auch die Wurzeln oftmals nicht bekannt sind, kann dem Pädagogen konkret helfen, Konflikte, die auf unterschiedlichen moralischen Traditionen beruhen, auszuräumen.



## 6. Literaturverzeichnis

- Affloter, F.** (2007). Wahrnehmung Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH
- Aktas, A. M.** (2006). Aile ici Siddet. Ankara: Elma Yayınevi
- Alpkaya, G. & Alpkaya, F.** (2005). 20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi. İstanbul: Promat Matbaacılık
- Andersen, S.** (2005). Einführung in die Ethik. Berlin: Walter de Gruyter GmbH
- Anzenbacher, A.** (2010). Einführung in die Philosophie. Freiburg im Breisgau: Herder
- Araz, N.** (2001). Anadolunun Kadın Erenleri. İstanbul: Avci Ofset
- Arinze, F. K.** (2002). Religionen gegen die Gewalt. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag
- Armanski, G. & Warburg, J.** (Hrsg.) (2001). Der gemeine Unfrieden der Kultur. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH
- Ates, T.** (2001). Türk Devrim Tarihi. İstanbul: Mas
- Auernheimer, G.** (1989). Kulturelle Identität - ein gegenaufklärerischer Mythos? In: Das Argument 3/1989: 381-394
- Aydin, E.** (1994). Nasıl Müslüman olduk?. Ankara: Basak Yayınları.
- Aydin, E.** (2005). Osmanlı Gercegi. İstanbul: Kurtis Matbaacılık
- Bandura, A.** (1962). Social learning through imitation. In: M. R. Jones (Hrsg.) Nebraska symposium on motivation: 1962. Lincoln: University of Nebraska Press. S. 211-269
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A.** (1963). Imitation of film – mediated aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, 3-11
- Bandura, A.** (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. Journal of Personality and Social Psychology, 1, 589-595
- Bandura, A.** (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A.** (1976). Lernen am Modell. Stuttgart: Klett
- Bandura, A.** (1983). Psychological mechanism of Aggression. In: Geen, R. G. & Donnerstein, E. I. (eds.), Aggression. Theoretical and Methodological Issues. New York/London: Academic Press, Kap 1, S 1-40
- Barth, D.** (2008). Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Augsburg: Wießner-Verlag
- Barry, H., Bacon, M.K. & Child, I.L.** (1957) A cross-cultural survey of some sex differences in socialization. Journal of Abnormal and Social Psychology, 55, 327-332

**Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung Familie und Frauen** (Hrsg.) (2010). Staatsinstitut für Frühpädagogik München. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH

**Beck, U.** (1986). Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

**Becker, M.** (1995). Sexuelle Gewalt gegen Mädchen mit geistiger Behinderung. Daten und Hintergründe. Heidelberg: Ed. Schindele

**Benard, C. & Schlaffer, E.** (1978). Die ganz gewöhnliche Gewalt in der Ehe. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH

**Beutler, K. & Horster, D.** (Hrsg.) (2005). Pädagogik und Ethik. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

**Beyersdörfer, F.** (2004). Multikulturelle Gesellschaft. Münster: Lit Verlag

**Bezirci, A.** (2003). Pir Sultan. Istanbul: Evrensel Basim Yayin

**Birge, J. K.** (Hrsg. Camuroglu, R.) (1991). Bektasilik Tarihi. Istanbul: Anadolu Matbaacilik

**Bischof-Köhler, D.** (2006). Von Natur aus anders. Stuttgart: W. Kohlhammer

**Bohannon, P. & van der Elst, D.** (2002). Fast nichts Menschliches ist mir fremd. Wuppertal: Peter Hammer Verlag GmbH.

**Borg-Laufs, M.** (1997). Aggressives Verhalten. Tübingen: DGVT

**Brosius, H-B., Haas, A. & Koschel, F.** (2012). Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Wiesbaden: Springer VS

**Burkhardt, F-P. & Weiß, A.** (2008). Atlas Pädagogik. München: dtv.

**Cahen, C.** (1994). Osmanlılardan Önce Anadoluda Türkler. Übersetzt Yildiz Moran. Istanbul: e yayinlari

**Chomsky, N.** (1969). Sprache und Geist. Übersetzt von Anna Kamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp

**Der Koran.** (Hrsg. Schweer, T.) (2003). München: Wilhelm Heyne Verlag

**Dillinger J.** (2007). Hexen und Magie. Frankfurt am Main: Campus Verlag

**Dökmen, Ü.** (2006). İletişim Katışmaları Ve Empati. Istanbul: Sistem Yayıncılık

**Duden.** (2011). Mannheim, Zürich: Dudenverlag

**Eibl-Eibesfeldt, I.** (1976). Menschenforschung auf neuen Wegen. Die naturwissenschaftliche Beobachtung kultureller Verhaltensweisen. Wien: Molden

**Elger, R.** (2008). Kleines Islam-Lexikon. München: Beck

**Elias, N.** (1997a). Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft

- Elias, N.** (1997b). Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft
- Fallon, D.** (1999). Eine Interpretation von Humboldt für das 21. Jahrhundert. In: Ash, M. G. (Hrsg.) Mythos Humboldt. S. 170-181. Böhlau: Böhlau Verlag
- Faroqhi, S.** (2003). Kultur und Alltag im osmanischen Reich. München: Beck
- Frankfurter Allgemeine** (2001). Politik. Berlusconi: Westliche Kultur dem Islam überlegen. Zugriff am 24.1.2013 <http://www.faz.net/aktuell/politik/berlin-besuch-berlusconi-westliche-kultur-dem-islam-ueberlegen-127751.html>
- Friedlmeier, W. & Matsumoto, D.** (2007). Emotion im Kulturvergleich. In: Trommsdorff, G. & Kornadt, H.-J. (Hrsg.) Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C. Theorie und Forschung. Serie VII. Kulturvergleichende Psychologie: Band 2: Kulturelle Determinanten des Erlebens und Verhaltens. S. 219-281. Göttingen: Hogrefe
- Fröhlich-Gildhoff, K.** (2006a). Freiburger Anti-Gewalt-Training. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Fröhlich-Gildhoff, K.** (2006b). Gewalt begegnen. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Fuhrer, U. & Uslucan, H. H.** (2005). Familie, Akkulturation und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer
- Götz, K. & Bleher, N.** (2000). Unternehmenskultur und interkulturelles Training. In: Götz, K. (Hrsg.) Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training. S. 11-57. München: Rainer Hampp Verlag
- Greverus, I-M.** (1978) Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie. München: Beck.
- Groebe, S. & Scheele, B.** (1977). Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopf Verlag
- Grossmann, K. E.** (1993). Universalismus und kultureller Relativismus psychologischer Erkenntnisse. In: Thomas, A. Kulturvergleichende Psychologie. S. 53-76. Göttingen: Hogrefe
- Gürsel, N.** (2007). Yedi Dervisler. Istanbul: Sefik Matbaasi.
- Güven, I. (o.J.)** Türkiye Selçukluların'da Medreseler. Zugriff am 14. Februar 2013 <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/482/5659.pdf>
- Güvenc, B.** (1993). Türk Kimliği. Ankara: Ada Yayıncılık
- Haffner, S.** (1976). Gewalt in der Ehe. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach
- Hagemann, C.** (2012). Pädagogik/Psychologie. Köln: Bildungsverlag EINS
- Haller, D.** (2005). dtv- Atlas Ethnologie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG
- Hendrich, G.** (2011). ARABISCH-ISLAMISCHE PHILOSOPHIE. Frankfurt am Main: Camous Verlag GmbH
- Hermesen, E.** (2006). Faktor Religion. Cie, Köln: by Böhlau Verlag
- Hillmann, K-H.** (2007). Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: by Alfred Kröner Verlag

- Höhn, E.** (2003). Wandel der Werte und Erziehungsziele in Deutschland. Frankfurt am Main: Verlag der deutschen Hochschulschriften
- Humboldt, W. v.** (Hrsg. Klenner, H.) (1985). Individuum und Staatsgewalt. Leipzig: Verlag Philipp Reclam
- Hurrelmann, K., Rosewitz, B. & Wolf, H.K.** (1985). Lebensphase Jugend. München: Juventa
- Hurrelmann, K.** (1986). Einführung in Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Hurrelmann, K.** (2004). Die Kindheit wird immer kürzer. In: Psychologie Heute. 31. Jahrgang. Heft 11 S. 63-64. Weinheim: Beltz
- Hurrelmann, K.** (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Kagitcibasi, C. & Sunar, D.** (1997). Familie und Sozialisation in der Türkei. In Nauck, B & Schönplugg, U. (Hrsg.) Familien in verschiedenen Kulturen. S. 145-161. Stuttgart: Enke
- Kant, I.** (Hrsg. Malter, R.) (1984). Zum ewigen Frieden. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F.** (1999). Identitätskonstruktionen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Keupp, H.** (2004). Was ist „Identität“ in der Spätmoderne?. In: Psychologie Heute. 31. Jahrgang. Heft 11 S. 61-62. Weinheim: Beltz
- Keupp, H. & Hohl, J.** (Hrsg.) (2006) Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Bielefeld: transcript Verlag
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F.** (2008). Identitätskonstruktionen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Keupp, H.** (2009). Die Rückkehr der Herostraten. In: Psychologie heute. 36. Jahrgang. Heft 6. S. 36-39. Weinheim: Beltz
- Klößler, J.** (1998). Abendland – Alpenland – Alemannien. München Oldenbourg Verlag
- Köknel, Ö.** (1986). İnsani anlamak. Istanbul: Altın Kitaplar
- Köknel, Ö.** (1992). Dolu Dolu Yasamak. Istanbul: Altın Kitaplar Basimevi
- Köknel, Ö.** (2000). Sıddet. Istanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Köknel, Ö.** (2003). Akıl ile Düşünce Gücü. Istanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Köknel, Ö.** (2007). Catisan Degerlerimiz. Istanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Kongar, E.** (2001). Küresel Terör ve Türkiye. Istanbul: Remzi Kitabevi
- Kongar, E.** (2003). Yozlasan Medya ve Yozlasan Türkçe. Istanbul: Remzi Kitabevi
- Kongar, E.** (2005). Kültür Üzerine. Istanbul: Remzi Kitabevi
- Kongar, E.** (2006). Tarihimizle yüzleşmek. Istanbul: Remzi Kitabevi

- Kongar, E.** (2008). 21. Yüzyilda Türkiye. Istanbul: Remzi Kitabevi
- Krämer, S. & Koch, E.** (Hrsg.).(2010). Gewalt in der Sprache. München: Wilhelm Fink Verlag
- Kreiser, K & Wielandt, R** (Hrsg.) (1992). Lexikon der islamischen Welt. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Kuran-i Kerim.** (Hrsg. Diyanet Isleri Baskanligi Yayinlari) (1988). Ankara: Emel Matbaacilk San. Ltd. Sti.
- Leisegang, H.** (1951). Denkformen. Berlin: de Gruyter
- Leisegang, H.** (1973). Einführung in die Philosophie. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Liebau, E.** (Hrsg.) (2001). Die Bildung des Subjekts. Weinheim und München: Juventa
- Mack, W.** (2007). Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Seite abgerufen Zugriff am 9.11.2012  
[http://spdet.sozi.info/nrw/bonn/renhendricks/dl/Prof.\\_Mack\\_-\\_Leren\\_im\\_Lebenslauf\\_-\\_formale,\\_non-formale\\_und\\_informelle\\_Bildung\\_-\\_die\\_mittlere\\_Jugend.pdf](http://spdet.sozi.info/nrw/bonn/renhendricks/dl/Prof._Mack_-_Leren_im_Lebenslauf_-_formale,_non-formale_und_informelle_Bildung_-_die_mittlere_Jugend.pdf)
- Mäder, A.** (2005). Mit jeder Sprache stirbt ein Stück Geist. In: Psychologie Heute. 32. Jahrgang. Heft 2. S.60-63. Weinheim: Beltz.
- Marquard, O.** (2004). Individuum und Gewaltenteilung. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.,
- Marx, S.** (2010). Schamanismus praktisch. Kirchzarten bei Frankfurt: VAK Verlags GmbH
- Maschajechi, R.** (2004). Liebesmystik. Weitra: Bibliothek der Provinz
- Mead, M.** (1935). Sex and Temperament in tree primitive societies. New York: Morrow
- Meise, S.** (2005). Der Weg in die Gewalt. In: Psychologie Heute. 32. Jahrgang. Heft 5. S. 14-15. Weinheim: Beltz
- Melikoff, I.** (1998). Haci Bektas Efsaneden Gercege. Übersetzt von Turan Alptekin. Istanbul: Cinar Ofset
- McLeod, L.** (1980). Wife Battering in Canada: The Vicious Circle. Ottawa: Canadian Advisory Council On the Status of Woman
- Müller, K. E.** (2010). Schamanismus. München: C.H. Beck
- Nestvogel, R.** (2002). Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim und Basel: Deutscher Studienverlag/Beltz
- Nicklas, H.** (1991). Kulturkonflikt und interkulturelles Lernen. In: Alexander Thomas (Hrsg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. S. 125-140. Saarbrücken: Breitenbach
- Oppitz, M.** (1975). Notwendige Beziehungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Öztürk, Y. N.** (1997). Yeniden Yapilanmak. Istanbul: Secil Ofset

- Öztürk, Y. N.** (1998a). 400 Soruda Islam. Istanbul: Secil Ofset
- Öztürk, Y. N.** (1998b). Ses Birgün Yankılanır. Istanbul: Secil Ofset.
- Öztürk, Y. N.** (2003). Cevap Veriyorum. Istanbul: Secil Ofset
- Öztürk, Y. N.** (2011). Allah ile Aldatma. Istanbul: Numune Matbaacilik
- Pfetsch, F. R.** (2003). Theoretiker der Politik. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag
- Pieper, A.** (2007). Einführung in die Ethik. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag
- Pinker, S.** (2009). Begabte Mädchen, schwierige Jungs. München: Random House
- Pleger, W.H.** (1988). Schleiermachers Philosophie. Berlin: de Gruyter
- Rabe, H.** (1989). Reich und Glaubensspaltung: Deutschland 1500-1600. München: Beck
- Renner, E.** (2002). Andere Völker – andere Erziehung. Wuppertal: Peter Hammer Verlag GmbH
- Rohe, M.** (2011). Das islamische Recht. München: C.H. Beck Verlag
- Roth, J.** (2000). Interkulturelle Kommunikation als universitäres Lehrfach. In: Roth, K. (Hrsg.) Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. S. 253-271. München: Waxmann
- Roth, Klaus.** (Hrsg.) (2000a). Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. München: Waxmann
- Roy, M.** (1980). Ed. The Abusive Partner: An Analysis of Domestic Battering. New York: Van Nostrand Rein Hold
- Rumi, M. C.** (2004a). (Hrsg. Karaismailoglu, A.) Mesnevi. Cilt 1. Ankara: Imaj
- Rumi, M. C.** (2004b). (Hrsg. Karaismailoglu, A.) Mesnevi. Cilt 2. Ankara: Imaj
- Rumi.** (2009). Die Musik, die wir sind. Westermann. Übersetzt von Christoph Engen. Zwickau: Arbor Verlag
- Rumi.** (Hrsg. Sohrabi, J., Azar, K. D. & Monte, A.) (2010). Mit orientalischen Weisheiten durch das Jahr. Frankfurt am Main: O.W. Barth Verlag
- Scheithauer, H.** (2004). Aggressiv-dissoziales Verhalten. In: F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.) Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. S. 367-407. Berlin, Heidelberg: Springer
- Schiffauer, W.** (1983). Gewalt der Ehre. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Schiffauer, W.** (1987). Die Bauern von Subay. Stuttgart: Ernst Klett Verlage GmbH
- Schiffauer, W.** (1991). Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland. Stuttgart: Ernst Klett Verlage GmbH

- Schiefele, H., Hausser, K. & Schneider, G.** (1979) "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25, 1-20.
- Schimmel, A.** (1991). Yunus Emre. Ausgewählte Gedichte. Köln: ÖNEL-Verlag
- Schimmel, A.** (1995). Rumi. München: Eugen Diederichs Verlag
- Schimmel, A.** (2008). Von Allem und von Einen. München: Heinrich Hugendubel Verlag, Kreuzlingen
- Schmiedt, G. W.** (2012). Demokratietheorien. Eine Einführung. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schuß, H.** (2008). Wirtschaftskultur und Institutionen im osmanischen Reich und der Türkei. Berlin: Verlag Hans Schiler
- Schwaabe, C.** (2007). Politische Theorie 1. Paderborn: Wilhelm Fink
- Schwaabe, C.** (2010). Politische Theorie 1. Paderborn: Wilhelm Fink
- Schwacke, P. & Schmiedt, G.** (2007). Staatsrecht. Stuttgart: Deutscher Gemeindeverlag GmbH und Verlag W. Kohlhammer GmbH
- Semerci, B. Z.** (2005). Duyguların Sifresi. Istanbul: Melisa Matbaacılık
- Sevim, E.** (2009). Yunus Emre Divanı'nın Secmeleri. Istanbul: Bilge Kültür Sanat Yayın Dağıtım San. Ve Tic. Ltd. Sti. Özener Matbaacılık.
- Smolicz, J.J.** (1982). Verinnerlichte Werte und kulturelle Identität. In: Nitzschke, V. (Hrsg.) Multikulturelle Gesellschaft – multikulturelle Erziehung? S. 29 – 47. Stuttgart: Metzler
- Sonnenmoser, M.** (2005). „Das können wir uns nicht leisten“ In: Psychologie Heute 32. Jahrgang Heft 4. S. 14. Weinheim: Beltz
- Spiegelonline Politik.** (2001). Umstrittene Islam-Äußerungen: EU kanzelt Berlusconi ab. Zugriff am 24.1.2013 <http://www.spiegel.de/politik/ausland/umstrittene-islam-aeusserungen-eu-kanzelt-berlusconi-ab-a-159651.html>
- Straub J.** (2006) Differenzierungen der psychologischen Handlungstheorie – Dezentrierungen des reflexiven, autonomen Subjektes. In Keupp, H. & Hohl, J. (Hrsg.) (2006). Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. S 51-75. Bielefeld: transcript Verlag
- Struck, P.** (1994). Erziehung gegen Gewalt. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand
- Sümer, F.** (1972). Oguzlar. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi)
- Tennorth, H-E. & Tippelt, R.** (Hrsg.) (2012). Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Thomas, A.** (1991). Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach
- Toprak, A.** (2001). Ich bin eigentlich nicht aggressiv! Freiburg: Lambertus-Verlag

- Toprak, A.** (2002). Auf Gottes Befehl und mit dem Worte des Propheten. Herbolzheim: Centaurus-Verlag
- Toprak, A.** (2004). Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen. Herbolzheim: CENTAURUS
- Toprak, A.** (2005). Jungen und Gewalt. Herbolzheim: CENTARUS Verlags-GmbH. & Co. KG
- Trommsdorff, G.** (Hrsg.). (1989). Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- Trommsdorff, G. & Kornadt, H-J.** (2007). Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Turan, S.** (2005). Türk Kültür Tarihi. Ankara: Bilgi Yayınevi
- Tylor, E. B.** (1871). Primitive culture. London: BRADBURY, EVANS, AND CO., PRINTERS WHITE FRIARS
- Uhde, B.** (2011). West - östliche Spiritualität – Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag
- Unicef.** (2005) „Auf in die Schule Mädchen“. Zugriff am 19. Mai 2012  
<http://www.unicef.de/presse/pm/2005/auf-in-die-schule-maedchen/>
- Urlanis, B. Z.** (1965). Bilanz der Kriege. Berlin: Dt. Verlag d. Wissenschaften
- Vierecke, A., Mayerhofer, B. & Kohout, F.** (2011). dtv-Atlas Politik, Politische Theorie – Politische Systeme Internationale Beziehungen. München: Deutscher Taschenbuchverlag
- Vygotskij, L. S.** (2002). Denken und Sprechen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Yunus.** (o.J.). (Hrsg. Sertoglu, M.). Istanbul. Saglam Yayınevi
- Warburg, J.** (2001). Der industrialisierte Tod. In: Armanski, G., Warburg, J. (Hrsg.) (2001). Der gemeine Unfrieden der Kultur: Europäische Gewaltgeschichten. Würzburg: S. 185-225. Verlag Königshausen & Neumann GmbH.
- Warburg, J.** (Hrsg.) (2001). Der gemeine Unfrieden der Kultur: Europäische Gewaltgeschichten. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH
- Whorf, B. L.** (1985). Sprache – Denken – Wirklichkeit. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH
- Wirth, B.** (2009). Multidimensionale Entwicklung basaler Kompetenzen. München: Herbert Utz Verlag GmbH
- Zimbardo, P. & Gerrig, R.J.** (1999). Psychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Zimbardo, P. & Gerrig, R.J.** (2003). Psychologie. Berlin, Heidelberg, Berlin: Springer
- Zimmer, D. E.** (2008). So kommt der Mensch zur Sprache. Berlin: Heyne



## 7. Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	und andere
etc.	et cetera
f	folgende
ggf.	gegebenenfalls
Jh.	Jahrhundert
n. Chr.	nach Christus
o. J.	ohne Jahr
sog.	sogenannte
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
u.U.	unter Umständen
v. Chr.	vor Christus
Vgl.	Vergleiche
z.B.	zum Beispiel